



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

NATHALY CALDAS GONÇALVES

A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO METODOLÓGICA

RECIFE

2019

NATHALY CALDAS GONÇALVES

A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO METODOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, com requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Frederico José Machado da Silva

RECIFE

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

G635f Gonçalves, Nathaly Caldas
A formação do leitor crítico no ensino fundamental: uma proposta de
ressignificação metodológica / Nathaly Caldas Gonçalves. – Recife, 2019.
181f.: il.

Orientador: Frederico José Machado da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação
Profissional em Letras, 2019.

Inclui referências e anexos.

1. Leitura. 2. Leitura crítica. 3. Formação do leitor crítico. I. Silva,
Frederico José Machado da (Orientador). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-200)

NATHALY CALDAS GONÇALVES

A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO METODOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, com requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

APROVADA EM: 01/02/2019

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Frederico José Machado Da Silva (Orientador)
Faculdade de Ciências Humanas de Olinda

Professora Dr^a. Rosiane Maria Soares Da Silva Xypas (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Professora Dr^a. Viviane Da Silva Gomes (Examinadora externa)
Faculdade de Ciências Humanas de Olinda

Professora Dr^a. Suelany Christtinny Ribeiro Mascena (Examinadora externa)
Faculdade de Ciências Humanas de Olinda

À Fátima Toscano, Daniela Araújo, Martinha Magalhães, Mireli Maristane e Walderese Nascimento, anjos de Deus em meu caminho que me acolheram, ajudaram e possibilitaram meu crescimento na pesquisa científica.

AGRADECIMENTOS

Lugar mais importante no meu coração, O Criador. A Deus e à espiritualidade amiga, todo meu agradecimento pelo amparo emocional durante o processo de pesquisa, leitura e construção desse texto em conciliação com os afazeres do trabalho docente em três turnos.

Um enorme agradecimento aos meus colegas de labuta, pelas valiosas horas de discussão sobre os caminhos da educação pública no Brasil e no estado de Pernambuco.

Louvo e agradeço aos céus pelo meu querido orientador, Professor Doutor Frederico Machado pela paciência, pelas palavras encorajadoras, pela leitura crítica e objetiva que me levaram à reflexão e reescrita tantas vezes quantas foram necessárias.

Aos companheiros das escolas em que trabalhei em três turnos para poder dar conta do meu sustento, pela paciência, pelo suporte, pelas contribuições quando eu tinha tudo para fraquejar e desistir pelo cansaço e volume de trabalho.

Lampejos de coragem, de incentivo, leitura crítica e grandes contribuições para o nosso texto, meus queridos confidentes e “subversivos” amigos da turma 4, ProfLetras Recife, Joice, Márcia, Rennan, Miguel e Karla: obrigada.

Importante suporte emocional e afetivo de minhas irmãs Alyne, Ana e Mylena, nessa dura caminhada de pesquisadora da educação no Brasil, meu profundo e amoroso obrigada.

Vilma e Aldemir (*in memorian*), a vocês, meus pais amados, que em todas as dimensões torcem, vibram pelo meu sucesso e me deram as condições de chegar a mais esta conquista, obrigada. Ainda a Jairo Oshiro, meu padrasto tão presente e importante nos momentos mais difíceis nessa trajetória, que nunca mediu esforços para ajudar, incentivar e torcer por cada, “*arigatô*”.

Rendo meus mais sinceros agradecimentos a Carlos Eduardo Gomes e Walderese Nascimento, gestores queridos que colaboraram profundamente com meu trabalho e minha pesquisa nestes dois anos em que precisei ser três para dar conta da falta de uma bolsa de estudos.

E, por fim, ao meu grande amor, Robson, por ser todo paciência, incentivo, olhar sereno e compreensivo. A você, Vida, essa pesquisa e nosso neném, ainda em meu ventre, as maiores realizações dessa minha existência severina. Te amo. Obrigada.

Nenhum tema mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender. É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1995, p.27-38)

RESUMO

A temática da presente pesquisa é uma proposta de resignificação metodológica para a formação do leitor crítico, sendo construída pelo método qualitativo (MINAYO, 2013) do tipo colaborativo (PIMENTA, 2005), de natureza teórico-prática, em contexto de escola pública em Recife. A pesquisa dialoga com os documentos legais que fundamentam a formação do leitor no Brasil, entre os quais, Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) e Lei 13.696, que trata do 1º marco legal da História brasileira voltado especificamente para a formação de leitores. A pesquisa dialoga ainda com as contribuições teóricas de Kleiman (1993), Menegassi e Fuza (2010), quanto a concepções e perspectivas de leitura; Stauffer (1969), Freire (1981), Hussein (1987), sobre leitura crítica; Perrone-Moisés (2006), Gandim (2011) Freire (1996), sobre o papel do professor na formação do leitor crítico; Bordini e Aguiar (1988) Solé (1998) e Cassany (2011) sobre estratégias de leitura crítica. Como estratégias propostas que pudessem comprovar o possível sucesso dos métodos pensados, foram aplicadas uma atividade de leitura com conto e uma sequência didática com prosa ficcional. A atividade de leitura foi aplicada em cinco turmas, com média de 46 estudantes do 9º ano do ensino fundamental. A sequência didática foi aplicada em duas turmas, com média de 45 estudantes, também em duas turmas do 9º ano do ensino fundamental. Os colaboradores desta pesquisa foram docentes de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino, tendo sido submetidos a entrevistas através de questionários semiestruturados, estes posteriormente analisados sobre o critério qualitativo. Os resultados apontaram que propor reflexão sobre práticas metodológicas, buscando respaldo nos documentos e marcos teóricos da leitura trata-se de importante forma de resignificar a formação do leitor crítico na escola.

Palavras-chave: Leitura. Leitura crítica. Formação do leitor crítico.

ABSTRACT

The subject of the present research is a proposal of methodological resignification for the formation of the critical reader, being constructed by the qualitative method (MINAYO, 2013) of the collaborative type (PIMENTA, 2005), of theoretical and practical nature, in context of public school in Recife . The research dialogues with the legal documents that base the formation of the reader in Brazil, among them, National Curricular Parameters (1998), National Curricular Common Base (BRASIL, 2017) and Law 13,696, which deals with the 1st legal framework of Brazilian History specifically for the training of readers. The research also discusses the theoretical contributions of Kleiman (1993), Menegassi and Fuza (2010), regarding concepts and perspectives of reading, Stauffer (1969), Freire (1981), Hussein (2006), Gandim (2011) Freire (1996), on the role of the teacher in the formation of the critical reader, Bordini and Aguiar (1988) Solé (1998) and Cassany (2011) on strategies of critical reading. The reading activity was applied in five classes, with a mean of 46 students from the 9th year of elementary school. The didactic sequence was used to evaluate the possible success of the methods thought, a reading activity with a story and a didactic sequence with fictional prose. applied in two classes, with an average of 45 students, also in two classes of the 9th year of elementary school. The collaborators of this research were teachers of Portuguese Language of the state education network, having undergone entrance through semi-structured questionnaires, which were later analyzed on the qualitative criterion. The results pointed out that proposing reflection on methodological practices, seeking support in the documents and theoretical frameworks of reading, is an important way to re-significate the formation of the critical reader in the school

Keywords: Reading. Critical reading. Formation of the critical reader.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB	57
Figura 2 – Questão SAEB	58
Figura 3 – Percentual de acerto questão SAEB	59
Figura 4 – Matriz de Referência em Língua Portuguesa 9º ano Ens. Fundamental	65
Figura 5 – Fórmula de cálculo IDEPE	66
Figura 6 – Proficiências de referência SAEB 1997.....	67
Figura 7 – Questão SAEPE 2014 / Fonte: SAEPE	68
Figura 8 – Quadro comparativo entre o marcos referenciais em leitura PISA 2015 e SAEB 2015	72
Figura 9 – Quadro de distribuição dos textos no PISA	74
Figura 10 – Recorte questão PISA 2015	75
Figura 11 – Percentual de acertos questão 06	77
Figura 12 – Percentual de acertos questão 04	77
Figura 13 – Seleção de textos da coleção José de Nicola	78
Figura 14 – Percentual de acertos questão 06	79
Figura 15 – Gráfico Docentes que foram leitores críticos	97
Figura 16 – Roteiro de atividade para professor	107
Figura 17 – Resultado Atividade de Leitura – Professora colaboradora A	109
Figura 18 – Resultado Atividade de Leitura – Professora colaboradora B	110
Figura 19 – Resultado Atividade de Leitura – Professora colaborador C	111
Figura 20 – Resultado Atividade de Leitura – Professora colaboradora D	113
Figura 21 – Resultado Atividade de Leitura – Professora colaboradora E	115
Figura 22 – Esquema da Sequência Didática	125
Figura 23 – Esquema Estratégico de Leitura	126
Figura 24 – Esquema Sequência didática básica.	127
Figura 25 - Resultado Docente Colaboradora A	147
Figura 26 – Lettering produzido pós-sequência didática na escolar 1	148
Figura 27 – Avaliação o Pós Sequência Didática Docente A	149
Figura 28 – Resultado Docente Colaboradora B	151
Figura 29 – Lettering produzido pós-sequência didática na escolar 2	152
Figura 30 – Resultado Docente Colaborador B	153

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1 – Evolução das proficiências media SAEB Língua Portuguesa	60
Infográfico 2 – Matriz de Referência em Língua Portuguesa 9º ano Ens. Fundamental	64
Infográfico 3 – Desempenho do Brasil em leitura no PISA 2015 / Fonte: OCDE	80
Infográfico 4 – Estados brasileiros no PISA 2015	81
Infográfico 5 – Estados brasileiros no SAEB 2015	81
Infográfico 6 – Conjunto A1	122
Infográfico 7 – Conjunto B2	123
Infográfico 8 – Entrevistas com docentes colaboradores	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Entrevista Anterior à Intervenção	143
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
PNE.	Plano Nacional da Educação
IDEB	Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica
UFPE	Universidade Federal De Pernambuco
UNB.	Universidade De Brasília
UFG	Universidade Federal De Goiás
UFMS	Universidade Federal Do Mato Grosso Do Sul
EF	Ensino Fundamental
UAB	Universidade Aberta Do Brasil
UESC	Universidade Estadual De Santa Catarina
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BCC-PE	Base Curricular Comum De Pernambuco
PCE-PE	Parâmetros Curriculares Estaduais – Pernambuco
CE	Comissão De Educação, Cultura E Esportes
LDB	Lei De Diretrizes E Bases
CF	Constituição Federal
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
MCP	Movimento Cultura Popular
MOBRAL	Movimento Brasileiro De Alfabetização De Adultos
DOI-CODI	Destacamento De Operações De Informação - Centro De Operações De Defesa Interna
PNSL	Programa Nacional Sala De Leitura
PROLER	Programa Nacional De Incentivo À Leitura
PNLD	Programa Nacional Do Livro Didático
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
SD	Sequência Didática
IPL	Instituto Pró-Livro
INAF	Indicador De Alfabetismo Funcional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	MARCO LEGAL E TEÓRICO DA LEITURA	19
2.1	Documentos oficiais e orientações sobre a leitura na escola	19
2.2	Concepções e perspectivas de leitura	37
2.2.1	<i>Perspectiva estruturalista</i>	41
2.2.2	<i>Perspectiva interacionista</i>	45
2.3	Reflexões preliminares	50
3	INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E PROFICIÊNCIAS DE LEITURA	53
3.1	Sistemas de Avaliação da Educação Básica – SAEB	53
3.2	Sistemas de Avaliação da Educação de Pernambuco – SAEPE	61
3.3	Programa de Avaliação Internacional do Estudante – PISA	70
3.4	Considerações sobre instrumentos avaliativos: caminhos para a formação do leitor crítico	84
4	A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO	88
4.1	Leitura crítica: definições	88
4.2	O papel do professor na formação do leitor crítico	92
4.3	Estratégias de Leitura crítica	98
4.4	Proposta de atividade de leitura crítica: formação em ação	105
5	PESQUISA COLABORATIVA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA	117
5.1	O contexto da pesquisa colaborativa	117
5.1.1	<i>Sujeitos envolvidos e alguns esclarecimentos</i>	121
5.1.2	<i>Apresentação da proposta metodológica</i>	124
5.1.3	<i>Critérios de análise e descrição da sequência didática</i>	128
5.1.4	<i>Contexto de aplicação da pesquisa</i>	132
5.1.5	<i>Texto literário selecionado</i>	137
5.2	Primeira etapa: análise de dados coletados - anterior à intervenção	139
5.3	Segunda etapa: análise de dados coletados - posterior à intervenção	146
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	161
	ANEXO A – ATIVIDADE DE LEITURA	168
	ANEXO B – ENTREVISTA SOBRE ATIVIDADE “EU, CARA DE LUA”	171
	ANEXO C – ACOMPANHAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	173

ANEXO D - FICHA DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	174
ANEXO E – MÚSICA “CIDADÃO” PARA DISCUSSÃO INTERTEXTUAL...	175
ANEXO F – ENTREVISTA SOBRE PRÁTICAS METODOLÓGICAS DOS DOCENTES COLABORADORES	176

1 INTRODUÇÃO

A literatura é a arte da palavra. É o conjunto de sensações e emoções registradas que foi fruto de horas de imaginação, sensibilidade e materialização do (a) autor(a). Nessa perspectiva, aproximar conceituações impalpáveis, imagéticas, sensoriais do que é, de fato, a literatura, enquanto expressão artística verbal do leitor brasileiro é um grande desafio, sobretudo, aquele em formação, ainda na educação básica, no ensino fundamental. Na verdade, é um grande desafio escolarizar a literatura quando ela é vista como forma de “castigo” para alunos indisciplinados, que precisam ir à biblioteca “ler” como forma de punição.

Dito isto, partimos do pressuposto que a leitura de textos – quer literários, quer de quaisquer outras tipologias – é uma atividade que pode e deve ser encorajada pelo professor. Todavia, para além das inúmeras responsabilidades didáticas e burocráticas que competem ao professor do século XXI, o ensino de leitura é o maior desafio para o professor de Língua Portuguesa, sobre o qual recai, quase exclusivamente, o papel de ensinar a ler. Ainda não estamos falando de leitura crítica: apenas da atividade com alguma compreensão. Como fator agravante, o estudo mais recente divulgado pela Varkey Foundation (2018),¹ entidade dedicada à melhoria da educação mundial, conferiu ao Brasil a última posição no ranking de 35 países, quanto ao prestígio da profissão docente.

Sem prestígio, algumas vezes sem formação adequada, com baixos salários e expostos pelos resultados das avaliações em larga escala no país, os professores passam por dificuldades em formar alunos leitores competentes e críticos que vêm sendo materializadas nos resultados de provas avaliativas como PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco, instrumentos avaliativos que trataremos e discutiremos nesta pesquisa. As baixas proficiências estão, no geral, longe de atingir a meta estabelecida pelo Plano Nacional da Educação (PNE, 2007), que prevê todas as escolas brasileiras atingindo nota 6,0 até 2022.

Os resultados mais atuais de proficiência em leitura no 9º ano do Ensino Fundamental – SAEB 2017² – são preocupantes: os estudantes brasileiros alcançaram o nível 3 (entre 250 e 275 pontos), em uma escala que vai de 0 a 9. Isso representa 60% dos estudantes brasileiros

¹ Leia matéria completa em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/08/brasil-cai-para-ultimo-lugar-no-ranking-de-status-do-professor.ghml>

² Veja análise completa em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/presskit_saeb2017.pdf

em um nível insuficiente de leitura (em que 0 a 3 – seja insuficiente; 4-6, básico; 7-9 adequado). Em face disso, as políticas públicas que estão voltadas para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira, medida pelo índice IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica) precisam voltar seus estudos para a formação continuada do professor, tendo em vista que ele é a grande ponte entre o conhecimento e o estudante.

Nesse contexto, nossa pergunta de pesquisa – é válido propor ressignificações de propostas metodológicas que possam contribuir com a formação do leitor crítico? – nasce da reflexão feita sobre os índices de proficiência atuais e sua (possível) relação com a atuação docente. Postulamos que o profissional cujo conhecimento se limita a vivenciar conteúdos de forma metódica e sistemática – repetitiva, seguindo apenas o planejamento – sem considerar os resultados que sua prática está acarretando pode continuar ratificando os resultados em larga escala que o Brasil vem obtendo. É importante haver *mea culpa* nesse processo de números, visto que o docente é agente ativo na construção dos dados.

Embora possa parecer desnecessário, enfadonho e cansativo estudar e debater as leis e as normatizações que amparam a formação do leitor brasileiro é fundamental que o professor não só seja capaz de lecionar o conteúdo que lhe cabe como também apropriar-se das legislações e das concepções de leitura que justificam os documentos oficiais. Não se trata de uma determinação para seguir uma metodologia específica, até porque cada profissional tem suas próprias técnicas de ensino. O que destacamos é a relevância de se apropriar das concepções de leitura com que trabalha e as orientações legais que amparam essa prática. Nenhum conhecimento é demais, especialmente quando se trata de educação.

Dessa forma, fizemos uma pesquisa amostral com quinze professores colaboradores com vistas a perceber se há, de fato, essa apropriação na qual acreditamos ser um diferencial. Para nossa constatação, verificamos que uma porcentagem significativa dos docentes voluntários (60%) não domina as leis sobre a formação do leitor e leciona livremente, sem seguir concepções de leitura ou mesmo fazer das orientações legais um parâmetro de criação de metodologias para a formação leitora na escola. Em reflexão sobre o porquê deste abismo entre teoria e prática, investigamos a formação inicial dos professores. Na graduação, já verificamos um possível motivo: em pesquisa no site do Portal Guia do Estudante (2015) sobre as 15 melhores universidades públicas do Brasil constatamos que apenas 40% desse total (Universidades do Sul, Sudeste e Centro-oeste, apenas) oferecem, na grade obrigatória, disciplinas que tratem da metodologia do Ensino de Literatura. Outras 40% não oferecem. As

grades curriculares da UFPE (Pernambuco) e da UNB (Brasília) – 20% restantes - estavam indisponíveis no momento da pesquisa.

Chamou-nos, particularmente atenção a UFG (Goiás), que oferta 17 cadeiras optativas de Literatura e nenhuma delas trata do ensino da disciplina. Outro fato que julgamos interessante é a UFMS (Mato Grosso do Sul) dispor a cadeira de Prática de Leitura e formação do leitor literário, embora como optativa. Assim, podemos inferir que uma parcela significativa dos professores que saem das universidades não tem uma formação adequada para trabalhar a disciplina de Literatura na escola e acaba fazendo dela um momento de leitura superficial, que responda às perguntas do livro do didático, no EF II, ou ainda, de matéria secundária, no Ensino Médio. Assim, entendemos como fundamental a inclusão da disciplina que trate do Ensino de Literatura na escola, na grade curricular do curso superior de Letras, de modo a garantir que o professor seja preparado para desenvolver metodologias adequadas na formação do leitor com o qual vai trabalhar.

Em 2011, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a UESC (Universidade Estadual de Santa Catarina), sob a organização de Pelandré (2011) elaborou o documento Metodologia do ensino da língua portuguesa e literatura (196 páginas) para a disciplina homônima do curso de graduação de Letras da UESC. O rico material, infelizmente, não atinge todas as universidades do país, circulando, na internet, para os afeitos ao campo de pesquisa. O texto oferece estratégias e metodologias para estimular a ressignificação da prática docente na formação de leitores. Nessa perspectiva, acreditamos ser de fundamental relevância formar leitores competentes não só para que eles sejam capazes de obter bons resultados nessas avaliações, como, especialmente, contribuir para a construção de criticidade, para que lhes seja permitido 5 ampliar seu conhecimento de mundo e respaldar sua participação ativa como cidadão na sociedade em que vive.

Assim, esta pesquisa versa sobre a importância de propor aos docentes de Língua Portuguesa, primeiramente, do Ensino Fundamental II – mas ressaltando que pode ser estendida a todos os docentes do Ensino Médio também - a reflexão sobre ressignificar nossas práticas metodológicas da leitura crítica. Este estudo foi realizado pelo método colaborativo, contando com vinte e dois docentes no total e teve como objetivo geral propor reflexão sobre ressignificar a prática pedagógica na formação do leitor críticos e específicos diagnosticar a apropriação dos docentes acerca do marco legal e teórico para a formação do leitor; Apresentar para os professores-colaboradores os resultados de proficiência leitora no âmbito nacional e estadual, convidando-os para reflexão dos índices alcançados e, propor e elaborar

atividade de leitura com conto e sequência didática básica de leitura literária para propiciar a formação do leitor crítico.

A reflexão que propomos está feita em quatro capítulos, de modo que no primeiro, discutimos a importância de o professor se apropriar do marco legal e teórico da formação do leitor, com vistas a calcar suas práticas na legislação e na teoria, em vez de desenvolver ações empíricas, fruto de ausência uma sólida formação seja na graduação, seja de forma continuada.

O segundo capítulo trata de propor reflexão sobre os instrumentos avaliativos em larga escala que norteiam as práticas metodológicas no Brasil. Apresentamos e discutimos o que são as provas SAEB e SAEPE, seus formatos, seus resultados e por que não são os formatos ideais de avaliação de leitura crítica. Em contrapartida, problematizamos o formato PISA em detrimento dos instrumentos nacionais, como modelo que vale o estudo, a reflexão, a consideração de norteamento para novas práticas de ensino da leitura. No terceiro capítulo, discutimos conceitos de leitura crítica, o papel do professor na formação do leitor crítico e propomos uma atividade de leitura com conto, como forma de ilustrar a viabilidade e exequibilidade dessa formação.

No quarto e último capítulo, apresentamos proposta de ressignificação das práticas metodológicas fundamentadas nas legislações e princípios teóricos da leitura crítica, com vistas a trabalhar a formação leitora a partir da prosa ficcional *O Mistério do cinco estrelas*, de Marcos Rey (2004). A proposta trata-se de uma sequência didática, baseada nos modelos de Cosson (2006) e Dolz e Schneuwly (2010) e foi aplicada por duas docentes colaboradoras da rede estadual do ensino fundamental II da cidade de Recife. Essa foi a forma de comprovar (ou não) a eficiência de ressignificar as práticas metodológicas. Antes, salientamos, foram feitos levantamentos diagnósticos sobre o embasamento legal e teórico dos docentes. Constatado o problema, sucedemos à intervenção. Os resultados obtidos serão apresentados ao final desta pesquisa.

2 MARCO LEGAL E TEÓRICO DA LEITURA

2.1 Documentos oficiais e orientações sobre a leitura na escola

No arcabouço da legislação brasileira que embasa e norteia o ensino de leitura seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio, é importante observar o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017). Esses documentos trazem reflexões sobre o ensino de leitura que orientam a prática metodológica (não só do professor de Língua Portuguesa) na formação do leitor em todas as séries do ensino fundamental. É discutida – em ambos os documentos – a necessidade de valorizar os conhecimentos prévios (as obras de que já gostam os estudantes) como ponto de partida para textos mais complexos que estabeleçam conexões pertinentes a outros níveis culturais. Delineia-se, pois, uma educação literária para além de historiografias: a que conecta recepção, prazer às manifestações sociais e culturais da sociedade.

Do nosso lugar de fala, interessam, também, os norteamientos da Base Curricular Comum (BCC-PE, 2008) e os Parâmetros Curriculares Estaduais (PCE-PE, 2012), que são os constructos teóricos sob os quais se fundamentam as práticas pedagógicas dos professores brasileiros. Os dois documentos trazem concepções de leitura, texto e leitor e entendem que se apropriar do ato de ler é condição precípua quer para o exercício da cidadania, quer para o posicionamento crítico e autônomo na sociedade. Entretanto, para que a formação do leitor seja construída, o PCE-PE, especialmente, problematiza a necessidade de o professor assumir uma concepção de leitura que fundamente seu trabalho. É proposta nesses Parâmetros a concepção da leitura como “atividade subjetiva de construção de sentidos” (KLEIMAN, 2007; KOCH e ELIAS, 2006), que discutiremos mais à frente.

Antes mesmo de incursionar pela legislação vigente no âmbito nacional e estadual, julgamos válido destacar políticas públicas que tratam de garantir recursos materiais para a formação do leitor nas escolas públicas brasileiras. Em 2010, por exemplo, foi sancionada a Lei 12.244, que trata da universalização das bibliotecas nas instituições de ensino público e privado de todos os sistemas de ensino do país. A partir desta legislação, todos os estabelecimentos de ensino têm de oferecer bibliotecas aparelhadas com coleções de “livros, materiais videográficos e os mais variados suportes para consulta, pesquisa estudo e ou leitura” (BRASIL, 2010). O prazo estabelecido nesta Lei é de dez anos (até 2020) para que todos os esforços sejam empreendidos pelos sistemas de ensino do País, a fim de garantir criação e acesso a este espaço.

Outra política pública instituída em 2010 foi o Plano Nacional de Livro e Leitura (BRASIL, 2010). Nele são arrolados quatro eixos que subsidiam o direito à leitura:

“democratização do acesso, fomento à leitura e formação de mediadores, valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico e desenvolvimento da economia do livro” (BRASIL, 2010). Embora a Lei garanta que todos os espaços educacionais ofereçam um acervo de no mínimo um título para cada aluno matriculado, a realidade é diferente da legislação. Pesquisas, notícias e documentários³ mostram que mesmo a legislação em vigor, e tais políticas buscando reforçar a importância do ato de ler, esses espaços destinados à leitura, muitas vezes, servem apenas como depósito de quaisquer outros materiais que não sejam necessariamente livros.

E aí começam a se somar as dificuldades para que a escola proporcione a leitura como atividade regular. Nesse sentido, para além da criação de bibliotecas nos espaços educacionais que fossem instituídos apenas para cumprir a Lei 12.244/2010, em 2017, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) aprovou uma série de medidas com vistas a estimular a implementação de bibliotecas de qualidade das escolas (PLC 28/2012). Esse projeto modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9394/1996), porque torna obrigatória não só a criação como também a manutenção de bibliotecas escolares. Ou seja, não se trata apenas de espaço físico: o acervo precisa estar em boas condições de uso e ser atualizado.

Garantir esses espaços de leitura na escola são formas de valorizar o ato de ler como direito básico de uma sociedade. Para além das garantias previstas nas políticas públicas e nos documentos oficiais que orientam o ensino de leitura, há, na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o entendimento da educação (leitura) como direito social. A redação do artigo 205 dialoga com os norteamentos da leitura previstos nos PCN e PCE-PE, já que a educação deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Como desdobramentos da CF/88, observamos que a LDB 9394/96, no seu 2º artigo e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), nos artigos 53 e 34, estabelecem que pessoa, cidadania e trabalho são conceitos basilares que estão no foco da escolarização.

Em outras palavras, temos uma educação que legalmente é volta da cidadania, em que seja encorajada a postura crítica dentro e fora da escola. Nesse sentido, é papel da escola o

³ O desaparecimento das bibliotecas escolares e constantemente alardeado na mídia, como se lê em alguns dos títulos e fontes: “**Censo: 65% das escolas brasileiras não têm biblioteca**” Publicado em 2014: O GLOBO . Disponível em < <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/censo-65-das-escolas-brasileiras-nao-tem-biblioteca-12594751#ixzz5JTnTWwhK> > ; “**Faltam livros nas escolas brasileiras**” . Publicado em 2016: ÉPOCA . Disponível em <<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/faltam-livros-nas-escolas-brasileiras.html>>; **Documentário Leitores sem fim** (BRASIL,2016), apresenta relatos de pessoas que tiveram suas vidas modificadas pelo hábito da leitura e o poder transformador das bibliotecas como espaços público.

ensino da leitura, uma vez que seja essa atividade um importante instrumento que dá às pessoas a chance de exercerem direitos e participar da sociedade. Assim, na esfera escolar, a cada ano letivo, os alunos necessitam desenvolver competências e habilidades de leitura que lhe permita, processualmente, entre outras, formular hipóteses selecionar, antecipar, inferir e verificar a respeito do conteúdo do texto (BRASIL, 1998, p.55-56). Para que esse leitor competente seja formado, é necessário entender a formação leitora na escola como uma atividade coletiva, porque precisa da articulação entre professor, aluno e autor, através do texto para que sejam construídas leituras sem que o foco esteja predominantemente em um desses componentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais compreendem a leitura como um processo constituído de várias etapas. Nele, o leitor em formação precisa exercer papel ativo, buscando construir significados, traçando objetivos de leitura para compreender aquilo lê. Há, nesse sentido, o entendimento de que leitura:

[...] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. (BRASIL, 1998, p. 41)

Nesse bojo, sendo o trabalho com a leitura uma atividade constituída de etapas, os estudantes devem passar pelas fases, lendo os mais diversos textos até que alcancem a proficiência leitora, quando é capaz de ler, inferir e compreender textos dentro e fora do contexto escolar. Como prática social, a leitura se constitui como uma forma de viabilizar a construção de diálogos entre os atores do processo. A interação leitor – autor – texto marca a visão interacionista que os PCNs (1998) têm do processo de leitura, porque, nele, o aluno, através de relações sociais, históricas e ideológicas com a obra, precisa encontrar o significado ali demarcado, com vistas para a construção de sentidos. Ou seja, o sujeito leitor infere ideias, compreende e assim, produz sentidos para o texto que leu.

A proficiência leitora, que dá ao aluno a condição de ler com fluência e criticidade, articulando conhecimentos linguísticos, de mundo e do próprio texto, visa também à formação cidadã, posto que sejam metas para o aluno do ensino fundamental:

[...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (...) questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica,

selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 4)

Essa preocupação com uma formação do leitor para a cidadania configurou, na época, uma grande modernização do entendimento sobre a importância social da leitura crítica na escola. A discussão vem das reflexões sobre a necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país em face do fracasso escolar concentrados em dois gargalos de reprovação: primeira série (problemas na alfabetização) e quinta série (uso adequado dos padrões da língua escrita). Nas décadas de 1960 e 1970, quando havia um “estrangulamento do ensino”, com grandes índices de repetência e evasão, acreditava-se firmemente que enaltecer a criatividade era condição suficiente para construir comunicação e expressão do estudante (BARRETO e MITRULIS, 2001).

Vale salientar que a leitura no Brasil, nessas décadas, não era exatamente prioridade. A educação, na verdade, estava atrelada ao conceito de *status* social, porque subsidiava ascensão hierárquica. O país vivenciava período turbulento no campo econômico e político, bem como agitado cenário social e cultural porque buscava “legitimação da socialdemocracia, ameaçada pela ideologia fascista do passado e pelo socialismo soviético.” (LIMA e SILVA JÚNIOR, 2012). Nesse contexto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61 foi sancionada não havia discussão pontual sobre a formação do leitor na escola, posto que :

[...]Seus dispositivos mais significativos eram: tanto o setor público como o setor privado têm o direito de ministrar o ensino em todos os níveis; estado pode subvencionar a iniciativa particular no oferecimento de serviços educacionais; estrutura do ensino manteve a mesma organização anterior, ou seja: ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância; ensino primário de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicado; Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores) [...] (LIMA e SILVA JÚNIOR, 2012).

A legitimação da Lei 4024/61 buscava seu respaldo na base econômica. Os objetivos educacionais do país foram mudados, com vistas à formação tecnicista, operária, em virtude do desenvolvimento e processo de industrialização. A leitura, nessa seara, limitava-se à propósitos da educação desenvolvimentista, mesmo com as taxas de analfabetismo atingindo índices de 50% da população desde a década de 1950. No início dos anos 1960, o Brasil vivenciava graves problemas tanto de permanência quanto de progressão nos estudos. De acordo com o Plano Nacional de Educação (1961) a escola primária atendia a menos de 60%

das crianças entre sete e catorze anos e pouco mais de 15% das crianças matriculadas no primeiro ano chegavam até a 4ª série. (SCHWARTZ, 2012). Havia enorme seletividade na escola, o que forçava a evasão dos alunos.

Nesse contexto, o método de alfabetização de Paulo Freire no biênio 1963/1964 se espalhou pelo país colocado em prática pelos grupos ligados à promoção de cultura popular, organizado pelo Movimento de Cultura Popular (MCP). Esse método levava em consideração a capacidade das pessoas quanto ao uso da língua nas atividades práticas, com vistas a levar os sujeitos envolvidos ao letramento da escrita e da leitura. Mesmo voltada para adultos (que a própria escola acabava colocando à margem, com seus complexos exames de acesso) essa alfabetização era importante para viabilizar a participação política das classes populares. Entretanto, o decreto 62.484/67 desmobilizou, gradativamente, o método freireano, pois compreendia que a iniciativa era subversiva, além de uma espécie de arma de propaganda do governo deposto.

Até 1964, ano da instauração do Regime Militar vigoravam como políticas educacionais a Lei 4024/61 (Lei de Diretrizes e Bases) e Plano Nacional de Educação (tornado público em 1962 e extinto em 1964); depois de 1964, Decretos-Lei 5.379/67 e 62.484/67 (Movimento Brasileiro de Alfabetização) (SCHWARTZ, 2012). O Decreto 62.484/67, que ficou mais conhecido como MOBRAL, começou a se expandir na década de 1970 por todo o país, inclusive para o ensino fundamental I (1ª a 4ª série) com a promessa de erradicar o analfabetismo em dez anos. Inicialmente, visava-se à promoção da alfabetização de adultos que tinham abandonado os estudos da 4ª para a 5ª série, por conta dos exames seletivos. Depois, revelou seus reais objetivos: preparar jovens e adultos “fora de faixa” para inserir no mercado de trabalho, julgando, pois, desnecessário desenvolver as leituras na escola.

Depois, com as altas taxas de reprovação nas séries finais do ensino fundamental, também passou a figurar como possibilidade de reverter os números da educação brasileira. O constructo do Movimento era “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. (BRASIL, 1967). Na prática, a essência do movimento limitou-se a ensinar a ler e a escrever textos simples, sem se preocupar com a criatividade, a compreensão, a construção de sentidos. A intenção era ensinar a decodificar letras e frases. Com a mesma velocidade com a qual se expandiu, o Movimento foi largamente rejeitado tanto na alfabetização de adultos quanto de crianças, dados os resultados que não tinham apresentado qualquer evolução: anos 1970 e o Brasil tinha taxa de 40% de reprovação.

Na década de 1970, a legislação sobre leitura também não promoveu grandes avanços. A educação, nesse contexto, sob forte repressão do já consolidado Regime Militar, estava calcada em formação para o trabalho e não propunha nenhuma linha de formação crítica (FURLAN, 2012). Estando à serviço do ideário político-militar, o sistema educacional era tecnicista e voltado para suprir as demandas que as fábricas em ascensão tinham. Mesmo com a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases, nº 5692/71, a educação brasileira mergulhou em profunda crise. Embora os documentos de origem militar dessem conta de que havia redução de quase 20% na taxa de analfabetismo (de 50% na década de 60 para 33,1% em 1976), a realidade parecia ser bem diferente.

Durante o governo de Garrastazu Médici (1969-1974), a formação leitora não figurava entre as listas de prioridades, especialmente em face da Emenda Constitucional 1/1969. O Art. 176 compreendia a educação “inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola”, e tinha “o ensino primário como obrigatório, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1969). Entretanto, como o foco do governo era político, foi inevitável a ruptura com os ideais educacionais. O entusiasmo de um modelo educativo promissor, livre e solidário foi se tornando impraticável em curto prazo em virtude da forte atuação do DOI-CODI (departamento de censura do governo militar) porque para os militares educação era “arma de transmissão ideológica” (FURLAN, 2012).

Na contramão disso, a própria Lei 5.692/71 com vistas à formação profissionalizante, regulamentava em seu Art. 1º que “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Na prática, esse discurso era desconstruído pela organização de um currículo que tinha pleno alinhamento entre a escola e o mercado de trabalho. Com a forte repressão às manifestações artísticas, estudantis e culturais e o foco mantido na política, a Lei 5.692/71 fracassou, posto que:

[...]o sistema educacional não tinha autonomia, não possuía professores capacitados, enquanto o governo se preocupou apenas em expandir os deficientes prédios escolares. O Estado estava demasiado preocupado com sua legitimação. Os interesses giravam em torno da economia e da segurança, setores esses prioritários na legitimação do governo, bem como garantia de ação do Estado. No entanto, mais uma vez a educação ficou esquecida. (FURLAN, 2012, p.10).

Nos anos 1980, no processo de reabertura do regime militar para o Estado de Direito, à luz de pesquisas e estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, criaram-se condições, para avanços na psicologia da aprendizagem, especialmente no campo da escrita. Essas condições passam, entre outras coisas, pela consolidação de novos currículos, viabilização de cursos de formação e aperfeiçoamento dos professores. Elas movimentaram as esferas públicas, provocando revisão nas legislações e desencadearam grandes esforços no sentido de rever as práticas de ensino da língua que eram as mais utilizadas na época como:

a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p.18)

Com a abertura progressiva do regime militar, durante o governo Geisel (1974-1979) e, especialmente, depois no governo de Figueiredo (1979-1985), profundos questionamentos sobre objetos e metodologia de ensino passaram a movimentar professores, políticos e intelectuais. Era como se uma enorme dívida com a população que precisou abandonar os estudos na época dos “gargalos” fosse a mola propulsora de novas práticas de ensino. Havia, pois, a necessidade de evitar os mesmos números nas taxas de evasão e reprovação escolar. Assim, a questão dos leitores oficialmente entrou no rol das políticas públicas, embora ainda não fosse prioridade. Três dessas políticas públicas subsidiaram boa parte da legislação contemporânea para a formação do leitor na escola, quais sejam: o Programa Nacional Sala de Leitura – PNSL (1984-1987) e o *Proler*, Programa Nacional de Incentivo à Leitura, Lei nº 7624/ 87 e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Decreto-lei n. 91.542/ 85.

Essas ações refletiam a preocupação com novas metodologias para alfabetizar e, sobretudo, formar leitores ao longo da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio). Os estudos feitos nessa época constataram a taxa de analfabetismo atingindo marco histórico de pouco mais de 25%, o menor em quarenta anos. Nessa esteira, havia a necessidade de monitorar, em larga escala, o desempenho da formação leitora para que, a partir dos resultados, novas práticas pedagógicas pudessem orientar o trabalho dos docentes com a leitura na escola. Embora as discussões tenham efervescido no final da década, foi nos anos noventa que o produto dessas discussões estimulou a efetivação de novas políticas e instrumentos legais para a leitura.

Durante os anos 1990, muitos dispositivos legais se constituíram como avanços para a formação leitora, tais quais o Pró-leitura na formação do professor (1992 -1996), o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDBEN 9394/96 e, em 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em vigor até hoje. Todavia, vale salientar, que a formação leitora no contexto de políticas públicas dessa época, era basicamente a garantir de distribuição de livros didáticos para as escolas. Não havia necessariamente a consideração de estudos aprofundados sobre concepção da leitura ou muito menos sobre os estudos do processamento da leitura, porque As políticas para a leitura e para a formação de leitores no Brasil são, prioritariamente, políticas do livro, da distribuição ou facilitação do acesso ao livro, mas particularmente ao livro didático, concebido para dar suporte ao trabalho do professor e orientar o aluno

Nesse cenário, a década de noventa é marcada pela entrada de organismos internacionais, nos âmbitos organizacionais e pedagógicos, com vistas a orientar, co-responsabilizar autoridades brasileiras para o entendimento sobre os princípios de educação básica de qualidade. Vários eventos, bastantes acessórias técnicas e uma imensa produção documental marca essa época. Um desses eventos, é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, da qual o Brasil foi signatário. Patrocinadores e financiadores de programas para a formação básica de estudantes pelo mundo, agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, produziram vários documentos que embasaram os programas e inclusive Leis que passaram a nortear o trabalho nas escolas brasileiras.

Como o Brasil, figurava entre os países que tinham a maior taxa de analfabetismo do mundo, precisou se comprometer fortemente com o desenvolvimento de ações que impulsionassem as políticas públicas para a educação que ultrapassassem os muros da escola e envolvessem também a família e a comunidade. Como produto da Conferência, o documento *Transformación productiva con equidad*, discutia “a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva “ (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).A materialização desse compromisso assumido pelo país, a nova Lei de Diretrizes e Bases, aprovada no governo Fernando Henrique Cardoso, orienta que na educação básica sejam princípios “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei nº 9.394/96, art. 22).

Em decorrência do compromisso assumido com a Conferência, criou-se um instrumento avaliativo em larga escala de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no Brasil: o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB ⁴). Porém, as repercussões nacionais de desempenho em provas nacionais, por exemplo, passaram a chamar a atenção de técnicos, professores e pesquisadores. Os resultados eram alarmantes (ainda havia 21% de analfabetos mesmo com os pequenos avanços feitos) e havia urgência em detectar em qual parte do processo estavam ocorrendo falhas para que os números fossem revertidos. Entre 1990 e 1993 as metodologias para interpretação de resultados não permitia a comparação ao longo do tempo. Assim, estudos foram desenvolvidos para que pudessem ser criada uma forma de avaliar e com os resultados, construir políticas públicas eficientes e voltadas para a qualidade de ensino.

A partir de 1995, a prova do SAEB passou a aplicada a cada dois anos, a partir da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Tal metrologia permitiu ter dados de referência sobre desempenho dos estudantes das séries finais do ensino fundamental 1 (4ª série) e 2 (8ª série) e , posteriormente, comparar com os futuros resultados. Desse jeito, no ano de 1995, a proficiência de leitura em Língua Portuguesa, na 8ª série (atual nono ano) foi de 256 pontos. No biênio seguinte, 1997, foi de 250 pontos⁵. Esse decréscimo mobilizou muitos estudos e culminou na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1998.

No ano de 1998, com vistas para alinhar as práticas pedagógicas, inclusive para a formação leitora, a elaboração dos PCN, para além de mais uma política pública, configurou-se a iniciativa de promover a reflexão sobre as concepções de leitura, posto que fosse uma preocupação superar algumas conceituações acerca do aprendizado inicial de leitura:

[...]A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (BRASIL, 1998, p. 43)

Calcados em uma perspectiva interacionista da linguagem⁶ (interação entre leitor e autor, via texto), os PCN entendem que leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo na “(...)construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu

⁴ Essa avaliação começou a ser aplicada em 1990 ,com a recorte de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede urbana.

⁵ Discutiremos as matrizes e as competências leitoras avaliadas no capítulo 2.

⁶ Como é a perspectiva de ensino de leitura que orienta esta pesquisa, no tópico seguinte será feito um estudo mais aprofundado sobre a teoria interacionista do ensino de leitura.

conhecimento sobre o assunto [...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando a letra por letra, palavra por palavra” (BRASIL, 1998,p.41). Logo, esse processo deve ser realizado diariamente, em um contexto em que o estudante seja incentivado a ler diariamente, aprendendo e reaprendendo a ler, construir significados.

Todavia, devemos salientar que essa forma de conceber a leitura provocou muita resistência aos professores, visto que conceber o texto como matéria de trabalho, em um contexto em que os próprios profissionais saíam das universidades com os currículos acadêmicos abarrotados de teoria do ensino de gramática. Logo, mesmo sendo construídos documentos que amparassem legalmente a formação leitora do estudante, era necessário também reavaliar a condição de formação do professor, figura imprescindível na formação de leitores nas escolas. Criar documentos, estabelecer leis e não modificar o jeito de formar docentes teve repercussão no resultado do SAEB de 1999: 233 pontos, menor índice desde a instituição da metodologia TRI.

Nos anos seguintes, 2001 (235 pontos) , 2003 (232 pontos) e 2005 (231,82 pontos)⁷, os resultados pouco oscilaram, mas o empenho na modificação dos currículos de graduação dos professores ainda permanecia arrefecido. Supomos que o investimento nas suas formações continuadas – inclusive como no caso do Mestrado Profissional ProfLetras, oferecido pelas Universidades Federais brasileiras – seja uma das variáveis que compõem os melhores resultados de proficiência leitora que apresenta o Estado de Santa Catarina desde o SAEB de 2015 (262,68 na esfera estadual) e 2017 (269,3, o melhor do país). Nesse ângulo, as formas de os PCN entenderem a leitura foram passaram a orientar a construção de documentos por estado, os Parâmetros Curriculares Estaduais (PCE), de modo que cada um dos vinte e seis estados tivesse autonomia para, a partir das orientações gerais, estabelecessem as metodologias com as quais iriam trabalhar, sob a luz da formação leitora interacionista.

Como a construção de documentos tão complexos demanda tempo, e a educação no Brasil esbarra a todo o momento em burocracias financeiras, teóricas, políticas, outros dispositivos legais levaram muitos anos para se firmarem, desde o PCN (1998). Os PCE de Pernambuco, por exemplo, foram consolidados somente em 2012.

Dezenove anos depois, em 2017, com vistas a atender à demanda de uma sociedade que sofreu diversas transformações nos mais diversos setores (tecnológico, econômico, político, cultural), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC,2017) se constitui como um grande desafio lançado aos educadores do Brasil. São mais de vinte páginas só de

⁷ Fonte: Mec |Inep 2017

competências a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental (EF) construídas sob o viés enunciativo-discursivo de linguagem, conforme previsto em outros documentos, como os PCN. Nessas competências, orienta-se que o trabalho do professor não seja fragmentado em leitura, análise linguística ou escrita, mas que eles se inter-relacionem, de modo a fazer o aluno compreender o mecanismo dinâmico que é a Língua Portuguesa. Nesse sentido, a BNCC se configura como uma proposta que

[...] assume a centralidade do **texto** (sic) como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses [...](BRASIL, 2017,p.65)

Para o eixo leitura, especificamente, o documento orienta que se compreendam:

[...]as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades[...] (idem, p.74)

É preocupação da BNCC que as habilidades leitoras não sejam construídas de maneira descontextualizada e superficial, mas, antes, por meio de textos significativos, pertencentes às diversas atividades humanas e que sejam aumentadas progressivamente desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Os complexos processos de articulação das habilidades de leitura, oralidade e escrita visam ao atendimento das necessidades de estudantes do século XXI, partindo da premissa que

[...] A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura [...] (idem. P.73)

As teorias que fundamentam as práticas pedagógicas da BNCC, são, em sua essência, dialógicas com as necessidades dos estudantes contemporâneos. Existem numerosas competências e propostas de formação leitora e de leitura literária, o que é um grande reconhecimento da importância dessa leitura na escola. A nossa inquietação reside, todavia, no tempo que todas as escolas públicas brasileiras levarão para alinhar suas práticas, se

pensarmos que enquanto agentes de preparo para as provas do SAEB e do PISA e que não há uniformidade nos resultados de proficiência obtidos nos instrumentos avaliativos. Não discutimos engessamento ou criação de modelo de ensino porque isso é incoerente com a liberdade de cátedra e as múltiplas realidades sociais, culturais, políticas e econômicas de cada estado. Problematisamos, antes, que as práticas pedagógicas que se pautem sob a mesma fundamentação teórica possam otimizar os resultados em larga escala porque partem de um mesmo viés.

Como materialização das práticas metodológicas em que não há um mesmo ponto de partida – aporte teórico da formação do leitor apresentamos os resultados obtidos desde 1999 até 2017, quando foram avaliadas as competências leitoras dos estudantes sob a orientação teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos observar que os números são bastante inexpressivos: 256 pontos e 258 pontos, respectivamente. O avanço de dois pontos em 18 anos de avaliação é possivelmente, o reflexo de práticas descoordenadas em detrimento das perspectivas de leitura que embasam os documentos legais. Logo, precisa ser levado em consideração como essa perspectiva está sendo trabalhada nas salas de aula brasileiras: com que metodologias, com quais suportes e recursos. Não se trata de somente de currículo, mas, especialmente, de como se vivencia esse currículo em todas as regiões do país.

Nesse ângulo, a BNCC, em sua essência, busca modernizar o ensino para uma sociedade que evoluiu tecnologicamente e faz uso de outros suportes, para além do livro físico. Em sua grade curricular comum, traz que:

[...]O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades[...] (BRASIL, 2017,p.71)

E completa:

[...]Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão [...] (*idem*,p.72)

A BNCC propõe, então, que as habilidades leitoras não sejam desenvolvidas de “forma genérica e descontextualizada”, mas que, antes privilegiem textos que circule no

contexto de atividades sociais dos estudantes. Como perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem e da leitura, a adequação às novas exigências de estudantes conectados às multissemeios textuais do século XXI, parece óbvia e natural. Entretanto, não pode haver preocupação somente em reformular o currículo dos estudantes: é preciso olhar para as outras variáveis desse processo de formação leitora, como o professor. Embora esteja fora da alçada de discussão da BNCC, a questão da formação do professor deve ser provocada pela própria BNCC, visto que parece incoerente ter um currículo para formação leitora nova, sem que haja profissionais preparados para executá-lo: é como ter um carro popular, trocá-lo por um automático, moderno e não saber dirigir.

Nessa esteira, estreitando a revisão documental para o âmbito estadual, as legislações do estado de Pernambuco amparam a formação do leitor, primeiro, na Base Curricular Comum (BCC, 2008), que embasam depois, a construção tanto das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), como os Parâmetros Curriculares Estaduais (2012). Em ambos os textos, o entendimento do domínio das leituras é “condição fundamental para o exercício da cidadania e construção de autonomia no mundo” (PCE-PE, 2012). Nesses documentos há a preocupação de o docente entender que a formação leitora não se limita aos muros da escola, porque o estudante continuará aprendendo fora da sala de aula, o que é “fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (PCE-PE, 2012). Em síntese, todos os documentos elencados convergem orientações para o professor, de modo que suas práticas de linguagem sejam voltadas para o ensino de leitura.

A Base Curricular Comum (BCC-PE, 2008) foi construída com entendimentos bastante modernos não só das dificuldades da formação leitora nas escolas pernambucanas, como também das diferentes concepções e realidades que circulavam nas redes públicas. Esse documento compreendia que a educação estava “(...) reconhecidamente, longe de atender aos requisitos imprescindíveis a uma formação que incorpore crítica e articuladamente os conhecimentos, os saberes e as competências atinentes aos campos cultural, social, estético, ético, científico e tecnológico (...)” (PERNAMBUCO, 2008, p.22). Os pressupostos teóricos que fundamentaram a BCC-PE tangenciam a identidade, a diversidade e a autonomia. Compreende-se, portanto, que “o processo educacional deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Idem, 2008 p.24)

Embora apresente grandes avanços no constructo de suas orientações, é bastante forte a preocupação com as marcas e funções do léxico e da gramática da língua. Enquanto existe um capítulo inteiro dedicado aos princípios orientadores da língua como interação social,

existem outros cinco em que se perfilam princípios orientadores sobre o trabalho que precisa e deve ser construído na esteira gramatical. A BCC-PE orienta que a discriminação das competências seja articulada para contemplar a oralidade, a leitura e compreensão, a produção de texto e a análise linguística. O direcionamento, vale destacar, é que “todas as competências aqui pretendidas são intercomplementares, interdependentes e mutuamente condicionantes. Não se pode, pois, pensar numa ordenação linear” (PERNAMBUCO, 2008,p.74).

Enquanto subitem do capítulo ”Competências e saberes”, orienta-se que a escola tenha cuidados ao escolher textos orais e escritos, de modo a estimular, na oralidade, o desenvolvimento de atividades em grupo,

[...]apresentação de resultados, saudações, apresentação de propostas, entrevistas etc. e, em diferentes situações sociais, envolvendo alguns poucos ou muitos interlocutores, da mesma ou de outras comunidades. Somente assim se garante a convivência do aluno com a pluralidade de intervenções e de contextos da comunicação oral pública e, dessa maneira, se ultrapasse a simples oralidade da conversa informal e privada entre pares do mesmo grupo social [...] (PERNAMBUCO,2008, p.75)

Especificamente para os textos escritos, a BCC-PE problematiza que os escolher para trabalho é uma tarefa bem importante para o docente. Há o entendimento de que “(...) os textos são a base a partir da qual são feitos os cálculos interpretativos e constituem um dos pontos de apoio que nos autorizam a admitir esta ou aquela compreensão (...)” (idem, p.76). Orienta-se que a leitura seja estimulada a partir de textos que tenham adequação para a faixa etária quanto à relevância da temática e estruturação linguística e mais:

[...] contemplem diferentes universos de referência e, assim, não se restrinjam, por exemplo, a idéias, informações ou temas específicos de uma região; contemplem diferentes universos culturais e, dessa forma, incluam, além dos temas próprios do mundo urbano, temas próprios do mundo do campo; remetam para os diferentes domínios de produção e divulgação do conhecimento, tais como imprensa, ciência, literatura, arte, política em prosa e em verso e, assim, tenham como suporte o jornal, a revista, o livro de ciências, o livro de literatura, a enciclopédia, o folheto de cordel, o cartaz, entre outros; mostrem a diversidade de gêneros de textos que circulam nos diferentes meios sociais, tais como comentários, informações científicas, notícias, trechos de reportagens, trechos de entrevistas, narrativas, crônicas, fábulas, histórias em quadrinhos, tiras, charges, poemas, anúncios, avisos, cartas, convites, declarações, para citar apenas estes; sejam representativos de diferentes dialetos (padrão e não-padrão; desta e de outras regiões) e de diferentes registros (formal e informal) - com o cuidado para que não se restrinjam a particularidades muito específicas de um determinado lugar ou situação [...] (PERNAMBUCO,2008,p.77)

As orientações que regulamentam o ensino de leitura nas escolas são modernas e compreendem que a atividade leitora é importante agente na construção de identidades sociais

dentro e fora da escola. Ao propor todas essas competências para o desenvolvimento do trabalho docente, espera-se, não só nesse, mas em todos os documentos discutidos, que a educação não se oriente apenas para cumprimento de conteúdo, para atender às exigências de mercado de trabalho ou preparar para exames e concursos. Pensar na formação cidadã e solidária, antes de tudo, para que através, também, do trabalho com a formação leitora, o estudante possa assumir com ética e criatividade a construção dos interesses comuns e de justiça social, apropriação dessas orientações, é possível que não possam ser colocadas em práticas.

Nessa perspectiva, os PCE-PE (2012) reforçam a importância de pensar práticas pedagógicas na formação leitora que aproximem as “práticas escolares das práticas sociais de leitura, fazendo sentido dessa atividade”. É importante para ambos os documentos que se assuma uma concepção de leitura a qual esteja alinhada com as premissas essenciais de que:

[...] a) a leitura é uma construção subjetiva de sujeitos leitores que atuam sobre o texto a partir de um vasto e complexo conjunto de conhecimentos acumulados e estruturados a partir da vivência em uma determinada cultura; b) o texto não porta um sentido, ou seja, os “significados” não estão no texto; este nos oferece um conjunto de pistas que guiam o leitor na tarefa de construção de sentidos que é a leitura; c) além de atividade sociocognitiva, a leitura é também empreendimento interativo mediado pelo texto, que implica diálogo e negociação entre os interlocutores [...] (PCE-PE,2012, p.63-64)

Essas reflexões levarão o professor a maturar não só suas práticas como também as escolhas dos gêneros, textos e suportes com que vai trabalhar como também das formas que vai conduzir o ensino e a avaliação de leitura. Quanto ao processo de escolha dos textos, os PCE-PE orientam que:

[...] Deve-se buscar também oportunizar aos estudantes o contato com grande variedade de gêneros (notícias, artigos de opinião, contos, textos de informação, manuais, poemas etc.) e suportes textuais (jornais, livros, revistas, sites, blogs etc.). Uma boa formação para a leitura precisará incluir, além do exercício frequente de leitura de textos diversos, a análise das formas de organização e dos recursos linguísticos mobilizados pelos vários gêneros, como também a reflexão em torno de suas condições sociais de produção. Por isso, o professor deve escolher bons textos, textos bem tecidos, bem estruturados, que permitam a observação de seus procedimentos e recursos de textualização (ANTUNES, 2009, p. 58). O conhecimento sobre os textos e sobre como eles se organizam faz parte do conjunto de conhecimentos que acionamos não só como leitores, mas também em atividades de fala, escuta e escrita [...] (PCE-PE,2008,p.65)

Nessa direção, é válido lembrar que mesmo essas atividades de leitura sendo direcionadas para a formação, as práticas pedagógicas não devem ser conduzidas como

atividades de condicionamento. Não se deve limitar a discussão sobre o tema do texto, desconsiderando os propósitos comunicativos e intenções sinalizadas nas pistas textuais. Ou ainda, a atividades mínimas, que explorem somente a superfície do texto, em localizar informações ou significados descontextualizados. As orientações dos documentos para a formação leitora e para o trabalho com o texto são bem mais complexas e o professor, enquanto leitor mais experiente pode ser o fomentador de discussões e de diálogos produtivos, que levem os estudantes a refletirem sobre as camadas que todo texto traz: mensagens, pensamentos, reflexões.

Por fim, os PCE-PE problematizam como continuidade da formação leitora na sala de aula, que a escola esteja engajada na criação de espaços destinados à leitura, que sejam democráticos de modo a possibilitar aos estudantes escolher, a partir de suas necessidades e de seus interesses aquilo que querem ler. Em outras palavras, “a escola deve esforçar-se por aproximar as práticas escolares das práticas sociais de leitura, fazendo sentido dessa atividade.” (PERNAMBUCO, 2012, p.67). Valorizar os conhecimentos de mundo, linguístico e de contexto, além de ser o “fio condutor” das tessituras de planejamento também devem nortear os procedimentos de avaliação, para que sejam justos e coerentes com o que foi vivenciado durante a formação.

Como é preocupação fundamental dos PCE-PE (2012) que todo esse trabalho seja articulado e com vistas para a formação cidadã, é mister que se discutam as concepções e perspectivas de leitura não só nas formações acadêmicas dos professores. É realmente importante que se escolha um direcionamento do entendimento sobre leitura, posto que esse seja o passo fundamental para orientar os trabalhos a serem desenvolvidos pelo docente. Mas, pensamos que essa escolha não pode ser imutável, estanque e que não se adapte às inovações que os alunos trazem consigo: novas leituras, novos suportes, novos gêneros e, por conseguinte, novas necessidades. Apropriar-se de teorias da leitura, suas concepções e perspectivas pode ajudar muito a organização do trabalho do professor.

Ao escolher uma direção teórica que se respalde nos documentos oficiais, espera-se que a formação leitora seja mais significativa não só para professores, como também para alunos, no tocante a questionamentos como “por que ler tal texto” ou “como trabalhar tal texto” com suas turmas. Uma vez que está fundamentado em teorias que as próprias legislações também usaram como aporte teórico, pensamos que o docente consegue visualizar os rumos que suas práticas estão tomando e refletir se há necessidade de experimentar outras possibilidades teóricas e/ou práticas. Não se trata, ressaltamos, de uma “receita de bolo” que deve ser seguida à risca, porque como discutimos, o Brasil é imenso, com realidades

financeiras, culturais e sociais as mais diversas possíveis. Pensamos, sobretudo, que aproximar as atividades leitoras, minimamente, de concepções ou perspectivas de leitura que são comuns no país, pode cooperar para uma formação mais uniforme e sólida.

Mais à frente discutiremos como o fato de cada região do país conduzir as atividades de leitura sob as mais diversas orientações pode resultar em proficiências bastante díspares e quando somadas, coloca o Brasil nas últimas colocações no *ranking* mundial de proficiência leitora. Nesse sentido, embora a BNCC (2017) esteja em fase de debates e estudos sobre as adaptações que necessitam ser feitas pelos docentes brasileiros, ela será o principal norteamento que regerá as práticas pedagógicas de todos os componentes curriculares, nos próximos anos. Os PCN (1998), a BCC-PE (2008) e os PCE-PE (2012) não perderão, portanto, sua validade e valor teórico. Eles continuarão sendo documentos de grande valor que contribuem para uma educação pública de qualidade.

Por fim, como política pública educacional mais atual, em 13 de julho de 2018, foi assinada a Lei 13.696, que trata do 1º marco legal da História brasileira voltado especificamente para a formação de leitores. Ela se trata de “estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil” Entre suas diretrizes, está

[...]o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa”.(BRASIL, 2018)

A Lei materializa os esforços que vêm sendo empreendidos para estimular a formação leitora desde as primeiras legislações, na década de 1990. Entre as suas diretrizes, elenca-se:

I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas; II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa; III - o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC); IV - a articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do País, especialmente com a Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003; V - o reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa. (BRASIL, 2018)

Os objetivos desta Lei, na teoria, são bastante significativos, no que se diz respeito às práticas de formação leitora. São dez ações previstas que vão desde a garantia de acesso ao livro e aos

diversos suportes de leitura até o incentivo da criatividade e compreensão leitora através de ações educativas e culturais. Destacamos, entre os objetivos:

[...] promover a literatura, as humanidades e o fomento aos processos de criação, formação, pesquisa, difusão e intercâmbio literário e acadêmico em território nacional e no exterior, para autores e escritores, por meio de prêmios, intercâmbios e bolsas, entre outros mecanismos; [...]incentivar pesquisas, estudos e o estabelecimento de indicadores relativos ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, com vistas a fomentar a produção de conhecimento e de estatísticas como instrumentos de avaliação e qualificação das políticas públicas do setor; **promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas.** [BRASIL, 2018, nossos grifos]

Como estímulo à formação leitora, as políticas educacionais brasileiras vêm registrando uma crescente preocupação não só com os índices, mas também com os caminhos que levam até eles: o processo de ensino-aprendizagem. Os documentos e as leis que regulamentam o ensino de leitura nas escolas, com foco na escola pública, vêm empreendo esforços para adequar as teorias às necessidades dos alunos do século XXI. Exemplo disso é o entendimento que se tinha de política pública na década de oitenta, que se limitava a garantir livro didático para as escolas e que nos anos 2000 está engajada com a discussão de estratégias de leitura que façam os estudantes não só ler, mas também compreender. Entretanto, ressaltamos, esse é um processo que depende de muitos fatores, não só de leis e documentos. As práticas pedagógicas, se estiverem alinhadas com as teorias e os norteamentos legais, podem ser potencializadas e mais efetivas.

O estado de Santa Catarina pode ser exemplo claro disso. Ao incluir na grade curricular do curso de Letras, na Universidade Estadual (UESC) em 2011, a cadeira de “Metodologia Do Ensino Da Língua Portuguesa E Literatura”, agregou não só teorias, mas orientações para práticas, para os docentes que formariam, mais a frente, uma nova geração de leitores. Os resultados de proficiência, supomos, estão sendo colhidos: 2013 (235 pontos); 2015 (262 pontos) e 2017 (269 pontos). Em outra esfera, o documento “As avaliações em larga escala e suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem” (SANTA CATARINA, 2014) mostra de que forma o estado se articula para promover não só educação básica de qualidade, como também, a formação leitora:

No decorrer do período de 2013 e 2014, a Diretoria de Educação Superior, da Secretaria de Estado da Educação, incorporou algumas atividades relacionadas à Educação Básica, especialmente na articulação e no desenvolvimento de políticas educacionais, como o planejamento educacional, a avaliação e a supervisão, fazendo articulação com os organismos governamentais na esfera federal e municipal e com as Instituições de Educação Superior [...](SANTA CATARINA, 2014)

Nesse sentido, compreendendo que a busca por novos resultados de proficiência leitora implica grande responsabilidade na “tradução” de leis, normas, dados e, claro, teorias, para todos os formadores de professores e os próprios docentes, o compromisso de desmistificar a legislação, os resultados e as concepções de leitura é salutar para renovar, ressignificar as práticas pedagógicas. Nesse ângulo, para além de se construir novas políticas e documentos que norteiem o ensino de leitura no Brasil, é importante promover o entendimento das teorias da leitura, bem como suas perspectivas. Não se trata de criar novas concepções, buscar novos estudos, mas de entender como colocar na prática o que se diz nas teorias. No próximo tópico, observaremos quais concepções e que perspectivas estão fundamentando as práticas de formação leitora no Brasil e que podem ser largamente difundidas em processo de formação docente com vistas a discutir junto a esse profissional caminhos e possibilidades para a formação leitora.

2.2 Concepções e perspectivas de leitura

Existem diversas concepções de leitura e correntes teóricas que estudam o ato de ler. A necessidade de refletir sobre essas concepções está diretamente associada ao fato de que as metodologias de ensino estão interligadas a escolhas sociais e políticas que abarcam teorias de compreensão e interpretação da realidade em que se insere o professor. Ao escolher uma concepção de leitura que norteie o seu trabalho, o professor pode ver mais claramente quais caminhos pode seguir para não só cumprir as leis que regulamentam a educação, como também escolher estratégias para a formação leitora.

Ao longo desse estudo, precisamos destacar, trataremos da formação leitora e não do seu desenvolvimento, porque, à luz do que afirmam categoricamente os PCN (1998) “o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes”. Menegassi e Fuza (2010) chamam atenção para “trabalho com a leitura”, ao invés de “ato de leitura”, discutindo que a proposta do documento é desenvolver um trabalho coletivo no qual “professor, aluno e autor, através do texto, dialogam em busca de possíveis leituras, não havendo a predominância de um desses elementos no processo de leitura”(MENEGASSI e FUZA, 2010, p.317).

Posto isso, vale ressaltar que o avanço sobre as diferentes teorias e estudos acerca do ensino de leitura está diretamente ligado ao desenvolvimento da Linguística, já que essa é uma ciência que investiga a linguagem humana e é atrelada à escrita e à fala. Essa progressão no tratamento da linguagem provocou mudanças no campo de ensino da Língua Portuguesa,

porque o foco precípua do ensino era voltado para pequenas unidades da língua: letras, fonemas, palavras, frases, texto. (LOMBARDI e ARBOLEA, 2013). O objeto dos estudos contemporâneos é o texto. Pensamos que modernizar os estudos teóricos ratificou a importância de compreender o caráter dinâmico da língua, já que a cada época, momento social e histórico, ela é utilizada com vistas a suprir as necessidades dos indivíduos.

Assim, a leitura, entendida como decodificação de sinais gráficos era o fruto simplesmente de uma linguística abstrata. Menegassi e Ângelo (2010) refletem sobre essa concepção de leitura que entende o processo como apenas a decodificação da palavra para se chegar ao conteúdo já que

“(...) uma vez realizada a decodificação, de palavra em palavra, chega-se sem problemas ao conteúdo, isto é, o leitor apenas decodificando a palavra, conseguiria, por um dispositivo mágico existente em seu cérebro, juntar todas as palavras, mesmo as que não conhece, dando ao texto um conteúdo como o pretendido pelo autor que o produziu (...)” (MENEGASSI e ÂNGELO, 2010, p.15)

Já na década de 1990, outros vieses passaram a exercer influência sobre as concepções de leitura, implicando desdobramentos da própria ciência das linguagens, entre os quais a Linguística Textual e Aplicada, Análise do discurso, Gerativismo, Sociolinguística, Psicolinguística, dentre tantos outros. (MENEGASSI e ÂNGELO, 2010). Atualmente, as teorias da leitura recebem o apoio não só da própria linguística como também da Psicologia cognitiva, da Inteligência artificial e da Análise do discurso. (LOMBARDI e ARBOLEA, 2013).

Menegassi e Ângelo (2010, p.17) afirmam que sozinho, o texto não faz sentido, pois “(...) ele precisa de um leitor que tem uma história de vida, que vive em uma determinada camada da sociedade, que tem crenças e culturas certas, as quais são trazidas para o texto no momento da leitura(...)”. Assim a concepção de leitura que privilegia a interação do leitor com o texto vem sendo adotada em quase todos os documentos oficiais que orientam o ensino de leitura nas escolas. Com vistas a formar leitores proficientes capazes de ir além das camadas superficiais do texto, aproximar as histórias de quem lê e de quem conta – o autor – cria possibilidades mais significativas de produção de sentidos e, assim, a concretização da leitura.

Nessa direção, Hoppe e Costa-Hübbers (2013, p.2) compreendem a leitura como:

[...] uma atividade muito rica em conhecimentos, porém, complexa, quando se trata da leitura do texto escrito, por exemplo, pois, nesse caso, envolve conhecimentos linguísticos que passam pelo reconhecimento de letras, fonemas, morfemas para chegar no processo de decodificação, condição

básica para a leitura do texto escrito. Porém, mais que decodificação, a leitura é uma atividade, um processo de interação, no qual o leitor, o autor e o texto interagem entre si, seguindo objetivos e necessidades socialmente determinados [...]

As pesquisadoras concebem o ato de ler como uma “relação dialógica do leitor com o texto”, porque o aluno precisa mobilizar seu conhecimento de mundo e sobre o assunto que lê para que faça sentido a atividade leitora. Embora circulem no Brasil muitas concepções de leitura, Hoppe e Costa-Hübbers (2013) ponderam que nenhuma invalide qualquer outra, pois “elas aparecem em supremacia, e acabam sendo modificadas, adaptadas, ou ainda transformadas, a partir de uma base já existente, pelas emergências de um contexto social dinâmico” (HOPPE e COSTA-HÜBBES, 2013, p.6). Nessa linha, as autoras elencam quatro perspectivas que norteiam as concepções de leitura nos dias atuais: a do autor, a do texto, a do leitor e a interação entre autor – texto – leitor.

Mais adiante problematizaremos duas dessas perspectivas: a do texto e a da interação texto – leitor – obra, uma vez que elas são as mais recorrentes nas acepções de leitura que circulam no Brasil. Como acreditamos que é fundamental o professor se apropriar não só do marco legal como também das teorias acerca do ensino de leitura, trataremos mais detalhadamente não só as forças dessas perspectivas como também de suas fragilidades. Assim, a acepção de Lombardi e Arbolea (2013) para a leitura é de “(...) processamento cognitivo complexo das informações que são produzidas pelo leitor-produtor, na sua interação com o autor-produtor, mediada pelo texto”. É o que os documentos oficiais, como os PCN (1998) chamam de perspectiva interacionista. As pesquisadoras acreditam que o texto seja o início do trabalho que o leitor faz para construir sentido, já que “(...) leitor interfere no texto que lê, podendo privilegiar ou não certos trechos de um texto que condizem ou não com a sua visão de mundo e com seus dados de experiência (...)”.

Em outras palavras, o mesmo texto possibilitará diferentes leituras por parte de leitores diferentes, ou ainda outros significados para o mesmo leitor em outras oportunidades de reencontro com a mesma obra. Nessa linha, Menegassi e Ângelo (2010, p.17) afirmam que sozinho, o texto não faz sentido, pois “(...) ele precisa de um leitor que tem uma história de vida, que vive em uma determinada camada da sociedade, que tem crenças e culturas certas, as quais são trazidas para o texto no momento da leitura (...)”. Assim a concepção de leitura que privilegia a interação do leitor com o texto vem sendo adotada em quase todos os documentos oficiais que orientam o ensino de leitura nas escolas.

Com vistas a formar leitores proficientes capazes de ir além das camadas superficiais do texto, aproximar as histórias de quem lê e de quem conta – o autor – cria possibilidades mais

significativas de produção de sentidos e, assim, a concretização da leitura. Ainda nessa mesma esteira teórica, a acepção que Lajolo (1982) discute, proporciona a reflexão sobre ampliar o entendimento que se limitava à decifração de códigos: o leitor que interage com o texto passa, ele próprio, a construir uma rede de sentidos que torna o ato de ler significativo, porque :

“ (...) Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”

A leitura é, pois, o processo que Geraldi (2014, p.91), em corroboração a Lajolo (1982), chama de “interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. Como é um mediador do processo de interação do sujeito, a leitura é desenvolvida na convivência com o mundo. Quando o aluno aciona sua bagagem cultural e a relaciona com o que lê, aprende, então, a ler. Geraldi (2014) diz ainda que ler é o estabelecimento do diálogo com o dito e o não dito pelo autor, produzindo sentidos com conhecimentos prévios mobilizados de outras leituras associados com os que são trazidos pelo autor.

Temos também leitura como atividade subjetiva na construção de sentidos de Kleiman (2007) e Koch e Elias (2006). Ao entender a leitura como uma interação à distância entre leitor e autor via texto, Kleiman (2007) discute que o leitor não recebe o significado global do texto: ele o constrói, posto que ele “procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (KLEIMAN, 2007,p.65). A leitura então, é o intenso movimento de interação entre leitor e autor, porque ambos têm o compromisso de manter “pontos de contato”, embora possam existir conflitos de opiniões e objetivos. Pensamos que esse é um ponto forte da acepção, porque o leitor mesmo não gostando da leitura feita, poderá fundamentar seus porquês.

Koch e Elias (2006) na obra “Ler e Compreender: os sentidos do texto” reúnem muitas propostas de formação leitora através da diversidade de gêneros textuais, reforçando não apenas a sua função social, como também o auxílio que prestam na interação leitor – obra-autor. As teóricas entendem a leitura como “*uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos*, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (grifo das autoras; p. 11). Esse é um movimento que coloca o leitor na função de desencapsular o sentido do texto e

construir sentidos, considerado como eficiente, mas não o “certo” pelos pesquisadores e documentos oficiais.

A seguir, refletiremos sobre duas perspectivas de leitura importantes para o ensino de leitura no país: a estruturalista, que tem como constructo teórico a decodificação e foi (e ainda é) largamente difundida nas escolas brasileiras e a interacionista, propostas pelos PCN (1998), BCC-PE (2008) e PCE-PE (2012). A BNCC (2017) propõe outra concepção que não será explorada neste estudo: a enunciativo-discursiva. Essa acepção, inclusive, está prevista nos próprios PCNs (1998) porque a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20)

Todavia, concentraremos nossa discussão nas teorias que fundamentam as perspectivas supracitadas porque, à luz das orientações dos PCE-PE (2012), escolher uma concepção pode cooperar grandemente com o professor tanto na escolha dos textos, quanto nas formas de conduzir as práticas de leitura – incluindo as práticas avaliativas, além do arranjo de espaço interativo no qual se produzem as leituras que se dispõem a formar leitores. Nesse caso, escolhemos com a qual não queremos trabalhar – dado que ela seja somente a primeira fase do processamento de leitura – e àquela que pensamos ser mais pertinente ao nosso trabalho: a que promove a interação do leitor com a obra (autor) e o torna sujeito ativo da atividade leitora.

2.2.1 *Perspectiva estruturalista*

Os estudos sobre a perspectiva da leitura, cujo foco esteja no texto como fonte única de sentido, têm longa história, forte representação teórica e orienta de maneira ostensiva as práticas pedagógicas no Brasil. Embora não seja o mérito de nossa pesquisa discutir se os professores brasileiros compreendem as teorias que aplicam na formação do leitor, inevitavelmente, essa compreensão, que é fator importante para nosso estudo, depende grandemente do uso que esses profissionais fazem das orientações teóricas e legais vigentes no país. Quando falamos em maneira ostensiva de vivenciar a perspectiva estruturalista, estamos problematizando as práticas docentes que têm conhecimento do que estão fazendo: apenas ensinando os alunos a decodificar um texto; a localizar informações na superfície da obra; a retirar do texto elementos gramaticais; fazer uma leitura gramatical. (KLEIMAN,1993)

Nesse sentido, para que fiquem claras as fragilidades dessas perspectivas, precisamos discutir o seu constructo. A perspectiva estruturalista na leitura compreende que o sentido do texto repousa nas palavras que ele traz. O aluno, para compreender, basta decodificar letra por letra, palavra por palavra e frase por frase. Reunindo todas as informações, como por “mágica”, o sentido se constrói. (MENEGASSI e ÂNGELO, 2010, p.18). Um dos grandes teóricos dessa concepção foi Gough (1976). Ele apresentou o “modelo de processamento serial” no qual mostrava a leitura como uma “sequência de eventos que ocorrem em um segundo”. Seu objetivo era investigar a natureza dos processos que interligam esses eventos.

Para Gough (1976), o leitor não era “adivinhador” só porque unia letra por letra, palavra por palavra. Isso era a simples identificação de sinais gráficos garantindo uma leitura eficiente. No contexto histórico de circulação dessa teoria, as pesquisas mostram que muitas escolas se apropriaram do seu constructo, no Brasil. Era época do regime militar e a forte censura, inclusive sobre o que se ensinava na escola, colaborava para que os estudantes não discutissem com mais profundidade os sentidos do texto. Era suficiente a superfície do texto. Exercícios do tipo “identifique” ou “explique” tal palavra não levavam em conta o conhecimento de mundo do aluno. Bastava ele decodificar o que o texto trazia como verdade e a tarefa seria considerada concluída.

No bojo dessa perspectiva de leitura que tem o texto como foco o texto, Kleiman (1993) e Kato (1999) discutem modelos de processamento da leitura que são predominantes nas pesquisas de cunho psicolinguístico: o *bottom-up*, ou ascendente; *top down*, ou descendente e o interativo. O primeiro, será discutido agora. Os dois últimos, mais à frente. No geral, “esses modelos lidam com os aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento” (KLEIMAN, 1993, p. 31). Ao compreender a dinâmica desses modelos, o professor pode conectar suas práticas pedagógicas estimulando os seus estudantes vencerem as etapas iniciais do *bottom-up*. No modelo *bottom-up*, sob o qual se alicerçam os métodos tradicionais de alfabetização, os conjuntos de estruturas gramaticais apresentam sentidos e funções independentes do contexto nas quais estão inseridas. O aluno faz, então, uma leitura gramatical.

O texto, nesse sentido, vira mero pretexto para análises linguísticas, porque ao estudante é incentivado a encontrar palavras, localizar sujeito, predicado ou identificar classes gramaticais (KLEIMAN, 1993). Não há leitura de texto; há uma leitura de letras, palavras, frases. Kleiman (1993,p.16) chama esse movimento de “domesticação das palavras”, quando o professor convida a turma “vamos ler palavra por palavra para depois interpretar”. É

possível que o aluno responda satisfatoriamente a esse “convite” e às perguntas que venham da “compreensão textual”, do tipo “qual a mensagem do texto?”. Entretanto, dessa prática surgem conflitos para os alunos: como encontrar mensagem se ele não interagiu com o texto, com os colegas, com o professor e nem consigo sobre a tal mensagem? Essa prática conduz a uma verificação oral ou escrita para comprovar que o aluno “entendeu” as “ideias do texto”.

Assim, a perspectiva de leitura que se vale do modelo de processamento ascendente (*bottom-up*) – que é uma estratégia de leitura em que o movimento é do texto ao leitor, de baixo para cima, fazendo alusão à obra que está abaixo dos olhos do leitor – é estruturalista. No modelo *bottom-up*, Kato (1999, p.62), afirma que nesse modelo a leitura se constitui “ (...) minuciosa, vagarosa, em que todas as pistas visuais são utilizadas. É um modelo cujo processo de composição em que as partes gradativamente vão formando o todo. ” Naturalmente, como processamento de formação inicial, todos os leitores fazem uso dele, posto que ele seja gradativo. Kato (1999) diz que o leitor proficiente passa pouco tempo nesse modelo: o tempo suficiente de aprender a decodificar a informação. Crianças que estão em processo de alfabetização demoram um pouco mais, visto que empreendem grande esforço cognitivo em juntar letras, palavras e, por fim, ler um texto inteiro.

Nesse sentido, uma vez que leitor não precise desenvolver grandes esforços para interagir com o texto – porque lhe basta decodificar as letras, ou localizar informações – ele não tem um papel ativo a desempenhar (PANICHELLA, 2015). No modelo de processamento *bottom-up* ao leitor só é dada a missão de seguir o modelo hierárquico das sequências didáticas, uma vez que:

[...]A leitura passa a ser processada inicialmente pelas unidades menores, no caso, as letras e sílabas, para as partes mais amplas, como: palavras, textos. Desse modo, o leitor estabelece a relação das palavras decodificadas com os concernentes significados, e compreende o texto por meio da análise e da síntese [...] (PANICHELLA, 2015,p.43)

Nessa direção, os exercícios que fortalecem essas práticas e que estão nos livros didáticos, suportes mais utilizados nas salas de aulas brasileiras, dão grande valor ao trabalho com vocabulário, porque estimula a busca por sinônimos. Panichella (2015, p.44) lembra que esse é um fato “(...)ocorrido em diversos livros didáticos, quando o trabalho do vocabulário antecede o trabalho da interpretação ou em atividade de simples reconhecimento de unidades do texto, sem exigir empenho por parte do leitor, por exemplo, em atividades de preenchimento de lacunas”. Em outras palavras, o aluno não “conversa” ou interage com o texto e/ou autor, não discute sobre o texto e nem o professor, o texto, ou o exercício dá espaço para diálogos ou interpretações.

No modelo *bottom-up*, só existe uma leitura correta, que é a do professor ou do livro didático. E o professor, nesse caso, “(...) está como *capataz do ensino*, no qual ele apenas cobra (identifique e explique) sem aceitar reclamações e deseja que o texto seja compreendido sem problemas”. (nosso grifo, PANICHELLA, 2015). Ao tomar a fala do estudante e direcionar as perguntas para as respostas que espera com verbos do tipo “identifique” ou “explique”, não só o docente como o próprio exercício cerra portas para a construção de sentidos. Nessa esteira, o sentido estaria arraigado nas palavras e nas frases em um processo limitado a decodificar letras e sons e o leitor receberia o saber do texto.

Menegassi e Ângelo (2010) trazem como exemplo do modelo *bottom-up* as seguintes atividades encontradas em livros didáticos:

- Perguntas prontamente identificadas no texto:
 - * Quais são as personagens da história? João e Maria
 - * Onde eles foram deixados pelo pai? Na floresta
 - Consulta ao dicionário:
 - * No texto aparece a palavra “impressão”, procure no dicionário o que ela significa.
 - Leitura em voz alta:
 - * Leia o texto em voz alta para o seu professor e os colegas. Lembre-se de dar entonação adequada, pois eles estão prestando atenção em sua leitura[...]
- (MENEGASSI e ÂNGELO, 2010, p.18)

Menegassi e Ângelo (2010) resgatam a reflexão de Kleiman (1996) quanto à leitura gramatical que muitas escolas pelo Brasil ainda fazem, em que se use o texto como um “conjunto de estruturas gramaticais que apresentam significado e função diferente, independentemente do contexto em que se insere” (*idem*, p.19). A larga difusão desse modelo reforça o pensamento de que a teoria gramatical subsidia o leitor em uma leitura mais competente. Não sabendo localizar no texto substantivos, adjetivos, verbos, o aluno não seria considerado um leitor proficiente, sob este modelo de processamento, que embasa a concepção de leitura estruturalista.

Sendo assim, desde o fim dos anos 1990, vêm sido crescente as discussões sobre a necessidade de ampliar o campo de trabalho para além da perspectiva estruturalista. O marco legal e teórico prevê que os alunos avancem no processamento de leitura, de modo que seja possível chegar aos processamentos *top-down* e interacionista. Certamente as orientações que discutimos não se tratam de regras estratificadas e engessadas. Elas não pretendem moldar o trabalho do professor; são, antes, conjuntos de reflexões que inquietam e convidam à ressignificação das práticas docentes posto que estagnar no nível *bottom-up* sob quaisquer justificativas pode comprometer a evolução do leitor em formação. Limitar-se ao uso dos

livros didáticos, valer-se de exercícios prontos que use o texto como pretexto de leitura gramatical são metodologias que não contribuem para a real formação leitora.

2.2.2 *Perspectiva interacionista*

A perspectiva de leitura interacionista, cujo foco é a interação entre leitor, obra e autor, dialoga mais intimamente com as legislações vigentes no Brasil. Os PCN (1998), por exemplo, norteiam o ensino de leitura a partir dessa interação, considerando que no ato de ler, entre outras ações, o aluno seja capaz de :

[...]ler, de maneira autônoma, textos de gêneros e **temas com os quais tenha construído familiaridade** (...)confirmando **antecipações e inferências** realizadas antes e durante a leitura; **articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto**, de modo a: utilizar **inferências pragmáticas para dar sentido** a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem; **extrair informações não explicitadas**, apoiando-se em deduções[...]**troque impressões com outros leitores** a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor [...]seja capaz de **aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê** [...] (BRASIL, 1998, p.50-51, nossos grifos)

Na medida em que o aluno se apropria do modelo *bottom up*, porque já sabe decodificar informações, o professor deve estar atento para incentivar a etapa intermediária do processamento de leitura, o *top down*. Esse modelo de processamento não é interacionista, mas é a fase anterior à interação que ocorre entre leitor, obra e texto. Na estratégia de leitura *top down*, o sentido do texto é construído pelo leitor, no percurso leitor – texto. Panichella (2015, p.46) chama esse processamento de “perspectiva intermediária”, já que os significados se dão pela força de contribuição do leitor com seus conhecimentos prévios: “(...) o leitor é responsável pela construção do sentido, já que a leitura é permeada por seu conhecimento de mundo adquirido previamente (...)”. É através desse conhecimento que são construídos sentidos.

Dois grandes teóricos contribuíram para a compreensão do processamento descendente: Goodman (1987) e Smith (1999). O primeiro postulava que o leitor compreende melhor aquilo que já conhece e que esse mesmo leitor constrói sentidos diferentes de outros leitores quando leem o mesmo texto. Cada um tem uma coleção cultural diferente; tem outras leituras, que são fatores importantes ao serem acionados para a compreensão do texto. O modelo *top down* é uma abordagem não linear, de uso intensivo e dedutivo de informações e que tem como direção de leitura da macro para a microestrutura e da função para a forma.

Goodman (1987) acreditava que a leitura no modelo *top down* o uso de pistas linguísticas mobilizadas a partir das expectativas do leitor, que no decorrer da leitura faz bastantes previsões.

Para Smith (1999), a maneira mais eficiente do leitor procurar significado é fazer previsões “dentro da faixa mais provável de alternativas”. O sujeito não se prende aos sinais impressos na página; aciona seu conhecimento de mundo para construir sentidos. Dessa forma, pensamos que o professor que mobiliza conhecimentos prévios dos alunos antes da leitura do texto, provoca participação da turma acerca de temas pertinentes ao que se vai ler, ajuda-lhes a buscar/ recuperar esses sentidos ao longo da atividade leitora. Assim, o texto faz mais sentido. Smith (1999, p.38) acredita que “(...) a leitura depende mais daquilo que está por trás dos olhos – da informação visual – do que da informação que está diante deles. ”

O modelo de processamento *top down*, nesse aspecto, valoriza o esforço cognitivo do leitor ao promover a busca de informações extratextuais. Nele, o leitor já passa a exercer papel ativo na atividade de leitura e compreensão. Kato (1999) diz que nesse processamento leitor – texto, o sujeito “é fluente e veloz, mas, por outro lado, faz excessos de adivinhações”. Há, aqui, um tipo de leitor que mobiliza mais seus conhecimentos do que realmente existem informações no texto. Todavia, quem está no centro desse processamento é o leitor, visto que pode fazer excesso de adivinhações, mais do que compreender efetivamente o texto.

Como discutimos, o modelo *top down* embora represente um avanço no processamento da leitura, ainda não se consolida como a maturação da formação leitora. Ele é considerado o modelo intermediário entre *bottom up* e o interacionista. Os documentos oficiais que regulamentam a formação sugerem que seja trabalhada a leitura na perspectiva interacionista, em que seja estabelecida a conexão leitor x obra x autor. Nesse sentido, conforme os PCN (1998), é necessário para a leitura:

[...]- seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte [...]emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura: a) formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura; b) validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura; c) avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras; d) construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura; e) inferir o sentido de palavras a partir do contexto; f) consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor);

Nesse ângulo, a perspectiva interacionista propõe a união dos dois modelos de processamento – *bottom up* e *top down*: para que sejam utilizados simultaneamente pelos

leitores maduros. Não tratamos aqui da relação maturidade “idade”, mas, antes, das competências leitoras desenvolvidas o suficiente para ler, inferir, compreender e se posicionar criticamente em relação ao texto. Para isso, não há idade e sim, constante atividade leitora. Panichella (2015) lembra que “(...) o bom leitor é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor até chegar à formulação de suas ideais ou possíveis intenções”. Através do conhecimento prévio, crenças, do conhecimento linguístico e textual, o leitor vai fazendo inferências, que o leva ao processo inferencial. São estabelecidas conexões entre os espaços deixados pelo texto e os enunciados.

Todavia, a condição de valorizar o conhecimento de mundo do estudante como ponto forte para esta perspectiva, pode levar à aceitação de toda e qualquer interpretação. (MENEGASSI e ÂNGELO, 2010, p.25). Corre-se o risco de, por exemplo, em questões subjetivas, em que se precise fazer inferência a expressões, de prevalecer a interpretação do aluno sobre a do professor, afinal o estudante é o leitor. Isso não é de todo ruim, pois o professor pode se deparar com um caminho de leitura que ainda não tivesse sido cogitada por ele e há a possibilidade de se configurar como o processo de amadurecimento do leitor que esteja em formação.

A perspectiva interacionista, nesse sentido, é fruto de constatações que os modelos anteriores – *bottom-up* e *top down* – não eram suficientes, quando acionados isoladamente, para dar conta do processamento da informação de um texto. Nesse bojo, o estudante, lançando mão de estratégia metacognitiva de leitura⁸, associa os dois modelos simultaneamente e tem a oportunidade de construir sentidos decodificando o texto, fazendo inferências e juntando os seus conhecimentos de mundo. Não só Kato (1997) como também Orlandi (1996), nessa seara, refletem que a interação entre leitor e autor do texto é possível porque se origina dos aspectos sociais e culturais, dos conhecimentos de mundo, para além dos linguísticos presentes na tessitura do texto.

Considerando o processamento interacionista como mais uma estratégia de leitura, é possível compreender que o leitor maduro consegue unir dois modelos de processamento, construindo, assim, sentidos para o texto porque para ler, entende que precisa acionar uma série de conhecimentos que traz consigo na compreensão da obra. Nesse ângulo, Segundo Koch e Elias (2006), discutem que:

”na concepção interacional (dialógica) a língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10-11).

⁸ Para estudos mais profundos dessa estratégia, recomendamos a leitura de Brown (1980) e Kato (1984)

Na medida em que se apropriam dessa perspectiva de leitura interacionista, na qual o dialogismo entre língua (texto) e sujeito leitor, os professores que passam a compreender o processo interacionista podem mediar inclusive, uma formação leitora que está prevista nos PCN (1998). No documento, as orientações norteiam o ensino de leitura a partir dessa perspectiva, porque no processo de leitura, espera-se que o aluno:

[...]saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte[...] (BRASIL, 1998, p.51)

Assim, Kleiman (2007), discute sobre ensinar ao aluno a criar estratégias de leitura que tratam os PCN (1998) ao dizer que:

[...] Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será sua compreensão: é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perde o seu fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento (...). Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência[...] (KLEIMAN, 2007, p. 151)

A interação entre leitor, autor (obra) é construída a partir de estratégias de leitura. É necessário que o docente promova essa interação, estimulando a autonomia no estudante de modo que ele se torne sujeito ativo na atividade de leitura. Quando adota práticas tradicionalistas, em que se apegam única e exclusivamente ao livro didático como suporte de ensino, não vai poder oportunizar outras leituras que não sejam, em grande parte, as gramaticais. Sendo essas as ferramentas de trabalho, é possível que uma postura passiva dos estudantes seja provocada, porque não se esforçar para desvendar o implícito vai torná-los acomodados a trabalhar só com o mínimo de seu potencial: localizar informações, identificar aspectos gramaticais (Kleiman, 2007, p. 152).

Nessa direção, Solé (1998), na obra “Estratégias de leitura”, colabora com o trabalho do professor, ao trazer para discussão um modelo de pensar e entender a leitura que já era muito comum no contexto universitário. A professora propõe a discussão sobre os conhecimentos de mundo associados aos conhecimentos linguísticos serem usados ao mesmo tempo pelo leitor como uma estratégia de leitura mais eficiente. Mas ela não fala de qualquer leitor: fala do maduro. Ele sabe reconhecer e utilizar tanto o *bottom-up* quanto o *top down* como estratégia de leitura. Quando chega ao nível de escolher suas próprias estratégias, o

leitor revela maturação de longo processo em que foi inserido. Nessa seara, Solé (1998) afirma que

[...]Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. (SOLÉ, 1998, 70)

Solé (1998) pontua, em relação às estratégias que “(...)o leitor que compreende o que lê, está aprendendo, pois, a leitura nos aproxima de múltiplas culturas (...) “ e que “(...)Inúmeras vezes lemos com uma finalidade clara de aprender. E quando isso acontece, utilizamos uma série de estratégias de leitura. ” Nesse caso, as estratégias que se realizam antes, durante e depois da leitura podem auxiliar a compreensão quando estimula o conhecimento prévio do estudante, de modo que ele realize inferências para interpretar o texto, desmistificar coisas que não compreende e torna-las claras, adotando ações como sublinhar, anotar e fazer resumo. Entretanto, essas ações, o aluno não desenvolve sozinho: precisa do intermédio do professor.

É nesse processo que cabe, ao professor:

[...]a tarefa de ajudar esse leitor a prever e predizer focalizando, mediante diversas abordagens e atividades prévias à leitura, as palavras-chave no texto, em como propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento, tanto gráfico, como linguístico, pragmático, social e cultural [...] (KLEIMAN, 1993, p. 35-36).

Pensamos que as atividades de leitura nessa perspectiva sejam mais criativas e até convidativas. O professor não precisa e nem deve ficar restrito ao livro didático como único suporte de promoção da atividade leitora. Quando se apropria da acepção interacionista, mesmo já tendo uma sólida formação profissional, o docente tem a liberdade de escolher textos e estratégias de leitura que ele mesmo cria, amparado quer pela legislação, quer pelo aporte teórico dos documentos oficiais. O importante é que seja possível para os estudantes vivenciar cada etapa dos processamentos de leitura e, sobretudo, avançar. As concepções de leitura certamente se transformam com o tempo, pois consideram os contextos sociais, históricos e ideológicos nas quais estão inseridas.

A concepção proposta pela BNCC (2017), que vem sendo discutida largamente pelos professores, teóricos, autoridades da educação (enunciativo-discursiva), constitui grande desafio. Ela se propõe a modernizar os currículos para o ensino de Língua Portuguesa em um contexto em que os resultados de avaliação da formação leitora, em 2018, são mais baixos que os anteriores, 2016. Iremos discutir esses resultados no próximo capítulo, mas provocamos a reflexão sobre a “pressa” de iniciar o trabalho com outra concepção quando parece não ter havido profundas discussões e ponderações sobre as concepções leitoras que estão nos documentos oficiais há mais de vinte anos.

2.3 Reflexões preliminares

Em face do marco legal e teórico que ampara a formação leitora no Brasil e dos resultados de proficiência leitora, em nível nacional, mais recentes, divulgados no fim de agosto de 2018, o diálogo com as diferentes fontes documentais possibilitou compreender que para a formação de leitor é necessário discutir os caminhos que a atividade de formação do leitor está tomando. Um país com tantas disparidades econômicas, sociais e políticas, dentre tantas outras, como o Brasil, ainda luta para construir um resultado eficiente de proficiência. São muitos anos discutindo, pesquisando, analisando concepções, perspectivas de leitura sem que esse trabalho apresente números expressivos nas avaliações em larga escala em todas as instâncias. Desde a década de 90, quando as primeiras provas de amplitude nacional passaram a materializar em números os níveis de aprendizagem, os resultados são preocupantes.

Ler, nessa nação, não parece ser um ponto forte. No ano de 2017, por exemplo, a população de 210 milhões brasileiros e destes, quase 15 milhões (7%) eram identificados como analfabetos⁹. Nessa direção, o resultado¹⁰ mais recente de estudo publicado pelo INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional (2018) - (parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e aplicada pelo IBOPE) - em pesquisa sobre garantias de direito à leitura no Brasil, constatou que 29% da população brasileira está enquadrada na definição de alfabetismo funcional. Ou seja, os brasileiros leem, mas não compreendem. Decodificam, mas não discutem sobre o que leu. Vale destacar que a alfabetização pode ser classificada em quatro níveis: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar (ambos considerados

⁹ Dados coletados em pesquisa do IBGE (2017), disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015.html>

¹⁰ Essa pesquisa tem por objeto mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.

analfabetos funcionais), alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno (esses dois últimos considerados indivíduos alfabetizados funcionalmente) (INAF,2018).

Ainda de acordo com a pesquisa do INAF (2018), 32% da população que está no ensino médio possui um nível de alfabetismo rudimentar. O percentual sobe para alarmantes 42% se forem considerados os que estão no Ensino Fundamental. Esses números precisam ser discutidos pelos mesmos teóricos que lutam pela modernização dos currículos sem que os antigos currículos tenham sido efetivamente internalizados. As pesquisas, os estudos, as provas em grande escala comprovam que nem mesmo o processo de “domesticação das palavras” foi consolidado, quiçá, o que ainda não tomou corpo e forma no processo de formação. (MENEGASSI e ÂNGELO, 2010).

À luz de toda legislação e concepções de leitura que discutimos, pensamos que vale a pena refletir um pouco mais sobre os dispositivos que já estão construídos – PCNs, PCEs – a fim de garantir que os profissionais de educação se apropriem profundamente desses constructos. Não se trata apenas de saber que elas existem e que circulam nos meios educacionais. Como defendem Lombardi e Arbolea (2013), escolher e se apropriar de uma ou algumas concepções teóricas , mais do que um papel social do educador, é fundamental para “construção de um programa sistemático de formação de leitores” .

Ao problematizarmos a escolha de uma concepção, em que se fundamentem perspectivas de leitura, e que respeitem os valores, o conhecimento prévio, as condições sociais e culturais dos alunos com quem trabalhamos, entendemos que não existe uma única metodologia de formar leitores. Acreditamos que não existe, inclusive, a metodologia “certa”. Quem sabe quais formas de ensino funcionam melhor para seu grupo é o docente. Entretanto, ele precisa estar bem formado, apropriado de legislações e teorias para que possa fundamentar suas práticas pedagógicas em todo o potencial que elas possam oferecer. E não se trata de ter apenas ciência de que elas existem: é entender, escolher e aplicar. Do contrário, saber das teorias e não as usar, pode comprometer a qualidade de leitor que vai interagir e se representou na sociedade.

Nessa linha, refletimos que existem importantes conhecimentos subsidiários das práticas do professor. Quando ele passa a entender que ler é um processo mais complexo que só decodificar ou que só mobilize seus conhecimentos de mundo, tem possibilidades de escolher as estratégias mais adequadas. Kleiman (1996) discute que “as oportunidades serão melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos”.

Sendo assim, é nosso pensamento que para a desconstrução dos paradigmas de formar leitores proficientes o Brasil, (marcadores de X nas provas de larga escala), haja a

compreensão do impacto que a leitura terá não só na vida escolar do discente. Para além dos muros da escola ter aprendido a questionar, discutir, problematizar os textos orais, verbais (multissemióticos) será consolidação da participação. Embora possa haver o pensamento de que as Leis e os documentos oficiais sejam enfadonhos e cansativos eles são necessários. Formar leitores não é uma atividade que privilegia apenas a nuance lúdica, sensorial e subjetiva, que tangencia o prazer; *know-how*, fundamentação, conhecimento profundo do que está se fazendo na sala de aula, enquanto facilitador desse processo de ler.

Sendo assim , conhecer e se apropriar da legislação , enquanto representação social de empoderamento profissional – ainda mais em um contexto político e social em que o docente é, a todo momento afrontado, desrespeitado e desvalorizado, por entidades partidárias e pseudo intelectuais que nada entendem de educação e ocupam cargos notórios na sociedade – uma forma de garantir autonomia, respeito e espaço para exercer a formação do leitor crítico.

3 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E PROFICIÊNCIAS DE LEITURA

3.1 Sistemas de Avaliação da Educação Básica – SAEB

A década de oitenta no Brasil foi de grandes e significativas mudanças especialmente na esfera política. Como consequência do Regime Militar, o país viveu períodos conturbados com a alta inflação e uma grande estagnação econômica. A educação, nesse âmbito, via-se presa ao modelo tecnicista e profissionalizante compulsório do ensino médio, bem como experimentava a desarticulação entre o nível básico e o terceiro grau, chegando, assim, ao colapso do sistema. O projeto de integração entre educação e formação para o trabalho desde o ensino fundamental havia fracassado, com evasões e repetências em mais de 30% da população estudantil. A necessidade de profissionalização para todos os cursos do ensino médio expunha a formação tradicional do ensino médio, à desqualificação. O povo, ao pedir pela redemocratização, desencadeou grandes processos de participação na abertura da gerência da educação, agregando contribuições de educadores e sociedade.

Dois momentos foram cruciais para os novos caminhos da educação no Brasil. Em 1988, a promulgação da Constituição Federal – a Constituição Cidadã – e a assinatura do Brasil na Conferência “Educação para Todos”, na Tailândia, em 1990. As reconstruções de documentos que reafirmassem educação pública gratuita e de qualidade para todos, indistintamente, conduziu a ações que pudessem aferir essa qualidade. Werle (2011) discute as medidas adotadas pelos governos ao longo dos anos, com vistas a dirimir um dos primeiros problemas da educação brasileira: a evasão. Nesse sentido, A Constituição (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), reafirmam o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurando sua oferta para jovens e adultos que a ele não tiveram acesso, bem como a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Avançando e dando sentido concreto a esta expectativa de extensão progressiva da obrigatoriedade para o Ensino Médio, a Emenda Constitucional nº. 59 (BRASIL, 2009) amplia a faixa de obrigatoriedade e gratuidade estendendo-a dos 4 aos 17 anos. Verifica-se, portanto, que nos últimos cinquenta anos ocorreu uma considerável ampliação na faixa de responsabilização do Estado brasileiro quanto à oferta de ensino obrigatório e gratuito: anos sessenta de 7 a 10 anos e, em 2009, passa a abranger dos 4 aos 17 anos. (WERLE, 2011, p.772)

Com a construção de uma legislação que garantisse acesso e permanência dos estudantes, era hora de experimentar modelos avaliativos para aferir a qualidade da educação que estava sendo ofertada. Já em 1988, o Ministério de Educação executa uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) de 1º grau, no Paraná e no Rio Grande do Norte. Nesse contexto Werle (2011, p.774) diz que as avaliações em larga escala também poderiam ajudar a “[...] identificar nas discussões sobre a educação nos anos oitenta os temas de democratização, transparência de gestão e qualidade [...]”. Como o Banco

Mundial (BM) esperava ações exequíveis das autoridades brasileiras para promover uma educação de qualidade, era necessário ter um diagnóstico mais amplo dos resultados sobre desempenho dos estudantes brasileiros. No ano de 1990 ocorreu já de forma descentralizada pelos estados e municípios, o primeiro ciclo do SAEP, contando com a participação de docentes e técnicos educacionais das Secretarias de Educação. Em 1992, essa avaliação externa em larga escala passou a ser responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A aplicação de 1990 e 1993, avaliou as proficiências em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

O segundo ciclo do SAEP ocorreu em 1993, tendo o INEP convocado, para esta fase, especialistas que pudessem acompanhar o sistema avaliativo em vigor, com vistas ao reconhecimento social e acadêmico das práticas empreendidas. Como as avaliações eram descentralizadas, os resultados não eram unificados estabelecesse não havia um padrão comparativo, o que só ocorreria a partir de 1995, quando se adotou como método da avaliação a Teoria da Resposta ao Item (TRI)¹¹. Nesse contexto, desde 1995, o SAEB adotou esse modelo como método de aplicação de suas provas, visto que era possível, assim, comparar ano a ano, o mesmo teste, ainda que submetidos a populações diferentes.

Em 2009, outra avaliação em larga escala do governo brasileiro adotou a mesma metodologia de coleta de resultados: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em 1995, com empréstimos do Banco Mundial, um novo caráter é dado ao sistema avaliativo no Brasil, que passa a ter suas operações técnicas terceirizadas. É sob essas mudanças, também, que o sistema avaliativo passa a se chamar SAEB – Sistema Avaliativo da Educação Básica. Nesse bojo, Werler (2011, p.775) diz que

[...] A partir daí, as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas [...]

De 1995 em diante, as provas do SAEB passam a ser bienais, tendo como foco de análise e habilidades, Português (leitura) e Matemática (solução de problemas). A

¹¹ Esta teoria foi desenvolvida na década de 1950, pelo psicometrista Frederich Lord e visava estabelecer uma medida única e que permitisse a comparação das avaliações, mesmo quando as populações submetidas a esses testes fossem diferentes. Era um tipo de teste dicotômico, que só era possível “certo” ou “errado” como resposta. Na década de 1970, Samejima, doutora em psicometria moderna, aperfeiçoou o modelo de Lord, criando, assim, um ponto de referência politômico, em que eram possíveis diversas respostas.

peculiaridade do SAEB, nesse âmbito, é ser uma avaliação amostral, que verifica a qualidade do sistema de ensino através dos resultados obtidos, atualmente, em provas de Língua Portuguesa e Matemática. O público-alvo são estudantes de escolas privadas e públicas, de zonas urbanas e rurais e essas provas oferecem “[...] informações passíveis de serem tratadas por localização rural ou urbana, por dependência administrativa, por unidade da federação, por região e na totalidade do país.” (WERLER, 2011, p 775).

Sendo assim, o SAEB, na forma de instrumento avaliativo:

[...] oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências, permitindo que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país políticas com base em evidências, permitindo que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país[...] (BRASIL, 2018)

Como desdobramento das políticas públicas de monitoramento da educação, em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este índice é o “termômetro” da educação pública de qualidade. Ele é composto de duas variáveis: as médias de desempenhos obtidas nas provas objetivas (SAEB) aplicadas pelo INEP e as taxas de rendimento escolar (aprovação)¹². O IDEB afere, oficialmente, a qualidade de ensino e orienta as políticas públicas, esforços pedagógicos, formações continuadas para docentes, ou seja, medidas para elevar as proficiências de Português e Matemática. Todas as áreas do conhecimento já foram testadas mais de uma vez, entretanto os esforços se concentram nas duas disciplinas citadas linhas atrás.

A fórmula de cálculo do IDEB é:

$$\text{IDEB} = (1/T) \times (\text{Nota SAEB})$$

Em que T seja o tempo médio que os estudantes levam para concluir uma série. No caso das séries finais do ensino fundamental I, é considerado o fluxo da 1ª a 4ª série; no Fundamental II, do 6º ao 9º ano. No ensino médio, do 1º ao 3º ano. A nota do SAEB, é o resultado da avaliação externa obtida na Prova Brasil, destinada ao ensino fundamental II. O ideal é que a primeira variável seja sempre 1, para não alterar a nota do SAEB. Mas a realidade é que existem índices de reprovação e evasão escolar, o que faz o tempo (T) ser sempre maior que 1. Desse jeito, a razão na primeira variável geralmente fica menor que um e pode alterar a nota das proficiências de português e matemática. Nessa esteira, a escola tem

¹² Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

autonomia para trabalhar diretamente sobre a primeira variável, mas não sobre a segunda, já que as provas são externas, elaboradas e corrigidas pelo INEP.

Há, nesse sentido, uma grande pressão para que os professores enquadrem os alunos para acertar o máximo possível de questões na prova SAEB e que reprovem o mínimo possível de estudantes na escola. Figueiredo (*et al*, 2018, p.555) problematizam essa forma de aferir a qualidade da educação pública brasileira, pois “[...]o sentido da avaliação se foi modificando com o tempo e passou a representar, também, a prestação de contas à sociedade e a cobrança por resultados aos professores e gestores escolares”. Muito mais que questões educacionais, o cenário por trás dos índices é palco de questões de ordem política e econômica, uma vez que a avaliação externa é conectada com as políticas públicas da educação. Essas políticas é que direcionam o repasse de verbas federais para os projetos de educação nas redes públicas de ensino. (FIGUEIREDO *et al*, 2018)

Posto isso, o SAEB, dentre os instrumentos avaliativos da educação pública brasileira, faz parte da agenda de políticas públicas brasileiras para aferir a qualidade da educação desde o início da década de 1990. Nele, são aferidas as competências leitoras e de resolução de problemas significativos. Cada disciplina oferta vinte questões de múltipla escolha a partir de um rol de descritores previstos nas matrizes de referência amplamente divulgadas no Brasil. Como é uma avaliação de aplicação bienal desde 1995, ficou decidido que em anos ímpares seriam aplicadas as provas e, em anos pares, divulgados amplamente os resultados. Cada escola participante tem calculada uma média de proficiência expressa numa pontuação de 0 a 500 pontos e à compreensão global dos resultados é somada uma interpretação pedagógica desse resultado: os níveis de proficiência. (BRASIL, 2012)

Vale lembrar ainda que habilidades avaliadas nesse instrumento nacional, são praticamente as mesmas na matriz de referência do âmbito estadual em Pernambuco, que tem seu próprio instrumento avaliativo, o SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco). Em ambos os exames, os descritores com as competências se equivalem e esperam do aluno uma proficiência em 21 descritores que “[...] aparece, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas. ” (SAEB, 2017, p.21). Na figura 3, podemos observar a matriz de referência do SAEB para a 8ª série/ 9º ano:

Figura 1 – Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. Procedimentos de Leitura	
D1 –	Localizar informações explícitas em um texto.
D3 –	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 –	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 –	Identificar o tema de um texto.
D14 –	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5 –	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12 –	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20 –	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 –	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2 –	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 –	Identificar a tese de um texto.
D8 –	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 –	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 –	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 –	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 –	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16 –	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13 –	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: SAEB

Essa matriz é adotada nas aplicações para o Ensino Fundamental, no SAEB, desde 1995, porém os resultados vêm sendo questionados e suas incoerências debatidas amplamente nas esferas educacionais, seja pela metodologia utilizada para o cálculo, seja pelo peso atribuído às disciplinas aferidas isoladamente – português e matemática e que desconsideram os demais componentes curriculares. Algumas dessas incoerências são apontadas no artigo “*Os cavalos também caem: Tratado das inconsistências do IDEB*” (FIGUEIREDO *et al*, 2018) que problematiza desigualdades e incoerências na aplicação da avaliação, bem como na análise de dados das proficiências obtidas. As críticas ao SAEB estão por Figueiredo *et al* (2018, p. 558), assim enumeradas:

1º) há redes de ensino que fazem preparações nas escolas selecionadas para a Prova Brasil, eliminando assim o sentido de aleatoriedade da amostra e a confiabilidade na generalização dos resultados; 2º) a divulgação do Índice adquire um formato de classificação que expõe e cobra resultados de professores e estudantes; 3º) nem todos os estudantes que deveriam realizar

as provas participam do exame, levantando a suspeita de que estudantes mais fracos são orientados a não participar do processo; 4º) a proficiência em matemática tem peso diferenciado, o que pode levar algumas escolas a investir no trabalho em sala de aula com a máxima valorização dessa disciplina, em detrimento das demais; 5º) o sentido da nota empregada no IDEB se diferencia do conceito de nota comumente empregado nas escolas[...]

Desse modo, a formação leitora não se encontra necessariamente aferida individualmente e nem é calculada com o mesmo peso de matemática. Ela é coletada, a partir de testes e questionários aplicados aos estudantes da escola pública de maneira censitária (Portaria 447/2017 INEP/MEC, Incisos I e II)¹³. No recorte abaixo, apresentamos um exemplo de questão da Prova Brasil – SAEB para o descritor D5: Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)

Figura 2 – Questão SAEB



A atitude de Romeu em relação à Dalila revela:

- (A) compaixão.
- (B) companheirismo.
- (C) insensibilidade.
- (D) revolta

Fonte: Faculdade Anchieta

Como é possível observar, a leitura dos elementos não verbais contribui para o sentido global do texto. Assim, o que o aluno precisa fazer é decodificar sinais e símbolos; perceber o que texto e imagem retratam e marcar a alternativa “C” como correta. Entretanto, inferir esse sentido, especificamente, parece não ter sido tão fácil para 32% dos estudantes que fizeram essa prova. Os que erraram essa questão demonstram que não conseguem inferir a “insensibilidade” do personagem Romeu ao achar que o olhar de Dalila era de uma pessoa enferma e não de alguém triste.

¹³ Portaria 447/2017: Art. 3º: I – escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais alunos matriculados em cada uma das etapas de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental; II – escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam pelo menos dez alunos matriculados em cada uma das etapas de 3ª ou 4ª série do Ensino Médio, quando esta última for a série de conclusão do Ensino Médio

Figura 3 – Percentual de acerto questão SAEB

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
6%	21%	66%	5%

Fonte: Faculdade Anchieta

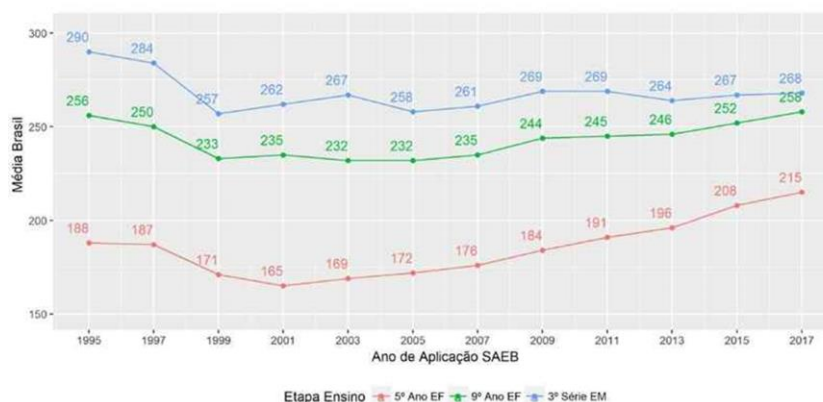
Inferir sentidos de textos mistos (verbais e não verbais) é a habilidade imprescindível considerando os textos multissemióticos¹⁴ que circulam na sociedade contemporânea. Nessa interface, é importante lembrar que não adianta “moldar” essa habilidade no estudante somente próximo da realização da prova SAEB, com vistas a rendimentos excelentes. A prática de leitura de textos multissemióticos, inclusive, não precisa ser exclusiva do professor de Língua Portuguesa: inferir informações de gráficos e mapas, por exemplo, é uma habilidade necessária em disciplinas como Biologia, Geografia, História, Física, Matemática, por exemplo. O que não deveria haver, nesse bojo, é uma cobrança disfarçada de *ranking* de desempenho das escolas em que se valorize a prática pedagógica voltada para obtenção de resultados. Quando uma prova no formato do SAEB, embasada nos descritores supracitados (matriz de referência), é aplicada para alunos brasileiros e o resultado é o que vemos abaixo, o infográfico 1 (fig.2), os sistemas de ensino precisam ser revistos e ressignificados.

Os desempenhos obtidos ao longo de vinte e dois anos de realização da prova SAEB convidam, também, para uma reflexão sobre a eficiência da metodologia utilizada no ensino de leitura no país: a antiga 5ª série (atual 6º ano) começou com uma proficiência de 188 pontos e está atualmente com 215 pontos – um crescimento de 15% em vinte e dois anos de avaliações. A antiga 8ª série (atual 9º ano) começou com 256 pontos e atualmente tem 258 pontos, maior número desde 1995, um crescimento menor que 1% no geral. O 3º ano do ensino médio apresenta o pior resultado entre os três níveis: caiu de 290 pontos para 268 pontos.

¹⁴ Para leitura aprofundada do tema, ler *A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas*, disponível em http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiel/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_230.pdf

Infográfico 1 – Evolução das proficiências media SAEB Língua Portuguesa

Evolução das proficiências médias demonstradas pelos estudantes brasileiros em Língua Portuguesa 1995-2017



Para Horta Neto (2013) os números assim expressos, mas não discutidos com a escola, pouco podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. Quando há pouca utilização dos dados, falta de interesse dos gestores educacionais em aprofundar as análises ou mesmo não se faz reflexão crítica sobre os motivos do desempenho obtido, o instrumento tem seu valor distanciado daquilo que foi idealizado para ele: contribuir para a melhoria do ensino. Para uma escola, gráficos, números, análises não dizem muita coisa, se não são explicados, debatidos, porque o seu constructo é buscar alternativas para a aprendizagem e esse processo não depende de números. Divulgar sem promover compreensão não faz sentido. É como dar uma calculadora científica a quem precisa fazer contas, mas não sabe usar esse objeto: não pode aprender a manusear à força. Horta Neto (2018, p.292) diz que

[...] é muito difícil que a expressão em forma de um número [...] possa ajudar a escola a compreender suas deficiências ou seus méritos e os resultados dos testes acabam contribuindo muito pouco para melhorar a prática docente.

Por fim, se a intenção é averiguar a qualidade da educação, é importante lembrar que a avaliação por si só, não se basta. Ranquear sem o objetivo de gerar outros resultados a partir dos obtidos não atinge o objetivo do termo avaliar porque:

[...] avaliar uma escola ou uma rede de ensino, seu sistema de funcionamento, a capacidade do seu corpo docente e o desempenho dos seus estudantes pressupõe uma proposta de melhoria ou aperfeiçoamento dessa mesma escola ou rede avaliada [...] Por isso, a avaliação externa não deve ser interpretada como resultado de desempenho do estudante, isoladamente, ou mesmo da escola e da rede de ensino, sem compreender os fatores intra e extraescolares que engendram, de forma direta ou indireta, as ações escolares. A comunidade onde a escola está localizada, o contexto social no qual os estudantes estão inseridos, tudo influencia o resultado da avaliação. (FIGUEIREDO *et al* 2018, p.554)

Não havendo esse pós-avaliação de forma eficiente e comprometida, corroboramos com Horta Neto (2013) e Figueiredo (*et al* 2018) quando problematizam que o simples resultado da avaliação não oportuniza desenvolvimento escolar, se não é analisado pelas partes envolvidas no processo – Estado e professores. A reflexão dos resultados – e não apenas sua divulgação sumária – é fundamental para que sejam construídas “ações concretas de melhoria” na educação (FIGUEIREDO *et al* 2018). Avaliar, nesse caso, é ampliar o campo semântico de “aferir”, pois de posse do resultado e com análises feitas, é possível construir ações propositivas que permitam conhecer, corrigir e/ou alterar aquilo que foi detectado como insuficiente.

3.2 Sistemas de Avaliação da Educação de Pernambuco – SAEPE

Realizado anualmente desde 2000, o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco, SAEPE, é uma avaliação de larga escala com os mesmos objetivos do SAEB: avaliar a qualidade do ensino, em nível estadual, através de índices obtidos nas provas de língua portuguesa (proficiência em leitura) e matemática (solução de problemas). Como instrumento avaliativo previsto não só pela LDB 9394/96 como também pelo Plano Nacional de Educação – que obriga o poder público a oferecer educação gratuita, inclusiva e de qualidade - o SAEPE é:

[...] um programa que visa diagnosticar o desempenho dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como subsidiar a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado. [...] (PERNAMBUCO, 2011, p.12)

Desse jeito, é uma preocupação do SAEPE, em suas orientações, que alunos, professores, gestores não só tenham acesso, como também se apropriem dos resultados, pois “[...] A apropriação, de forma crítica e autônoma, permite a esses agentes a utilização dos resultados para aperfeiçoar o próprio sistema [...]” (PERNAMBUCO, 2011). Os materiais são, todos os anos, amplamente divulgados, de modo que

[...] Revistas para os gestores e professores, cartazes personalizados com os dados de cada unidade escolar, material para oficinas de estudo e vídeos educativos compõem uma série de produtos distribuídos às escolas municipais e estaduais de Pernambuco. Esses produtos foram elaborados sob três importantes princípios: o de informar os resultados do SAEPE, o de subsidiar as ações de intervenção pedagógica e o de fornecer indicadores para a elaboração de ações de gestão[...] (*idem*, p.8)

Porém, como professora atuante da rede estadual, é preciso deixar claro que os resultados não são bem divulgados. Na prática, as revistas até chegam às escolas e os

resultados, por serem personalizados, não permitem que se tenha acesso ao resultado geral para estudos e pesquisas que os docentes queiram fazer inclusive para, diante da visão macro, remodelar suas práticas pedagógicas. O problema, pensamos, é que os resultados quando chegam à escola podem não estar sendo discutidos com os professores da maneira adequada: professores que reconheçam, apropriem-se e reflitam sobre os resultados serão conduzidos, provavelmente, à ressignificação das suas práticas, porque se reconhecerão como parte desse processo. E ressignificar as metodologias é um de seus contributos. Entretanto, empecilhos como uma intensa rotina escolar, grande número de docentes compondo a equipe e até mesmo (in) apropriação dos gestores sobre os resultados podem dificultar a discussão docente sobre os resultados.

Nesse âmbito, o documento *Caderno de Pesquisas – SAEPE 2017*, traz uma reflexão sobre a Política de Monitoramento e Gestão por Resultado, ao compreender que “mudanças na gestão escolar incidem na melhoria educacional” (PATRIOTA, ANDRADE e SANTOS, 2017, p.22). O próprio documento diz que as políticas de monitoramento e gestão na educação têm como meta “assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade, focada em resultados, visando a garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania” (PERNAMBUCO, 2012, p. 31 *apud* PERNAMBUCO 2017, p.22). Porém, admite que:

[...]Diante da complexidade de fatores que envolvem a realidade escolar, as informações levantadas com relação aos resultados de desempenho nas avaliações externas não são suficientes para identificar a efetividade das práticas de gestão, especialmente as relacionadas ao gerenciamento dos processos educacionais e de avaliação de seus resultados, como também os mecanismos e as estratégias usados para melhorar esses resultados[...] (PERNAMBUCO, 2017, p.22]

Ou seja, quando se limitam as discussões à gestão de resultados, não se garante a reflexão ao professor, juntamente com as instâncias reguladoras, mediadoras, financiadoras dessa educação de qualidade. É o que ocorre com o SAEPE: os professores recebem a matriz de referência, devem executá-la e depois dar conta dos resultados. Não debatem e muitas vezes, pela situação de “procurar culpados pelos resultados” se esquece de fazer *mea culpa* de suas atribuições e “jogam a culpa de volta” para o Estado e até para os alunos. Um fator que contribui fortemente para isso está no documento “Caderno de Pesquisa – SAEPE 2017”: uma vez que “[...] o Estado oferece as condições mínimas para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, cobra resultados, para os quais devem ser

definidas, para cada escola, metas a serem cumpridas, de forma que ocorra a evolução em relação a si mesma [...]” (PATRIOTA, ANDRADE e SANTOS, 2017, p.22)

Assim, avaliar sem discutir com os mais de quarenta mil docentes da rede estadual reforça as críticas que Horta Neto (2013) e Figueiredo (*et al* 2018) fazem às avaliações SAEB, mas que se encaixam perfeitamente ao SAEPE: isso não provoca as mudanças que se espera para a qualidade da educação, apenas expõe e cobra resultados de professores e estudantes. Há quase vinte anos, na esfera estadual, as tentativas de melhorar os resultados não surtem os efeitos esperados e talvez o problema esteja no uso inadequado dos resultados desses testes avaliativos. Horta Neto (2013, p. 293) diz que “[...] passou-se a querer que as escolas utilizassem seus resultados para orientar seu trabalho pedagógico [...]”.

Nesse sentido, de acordo com infográfico dois (imagem 5), os resultados de 2017 apresentaram discreta queda em relação ao ano de 2016, mas crescimento em relação a 2015. O crescimento de 8,5 pontos no desempenho do biênio (2015-2017) pode reforçar a tese de que um forte trabalho de “marcação de X” pode estar sendo feito nas escolas, como problematizam Figueiredo (*et al* 2018,p.558) nas provas do SAEB, mas que valem análise também ao SAEPE, porque ambas as avaliações têm a mesma metodologia de verificação da qualidade de ensino, teoria de resposta ao item:

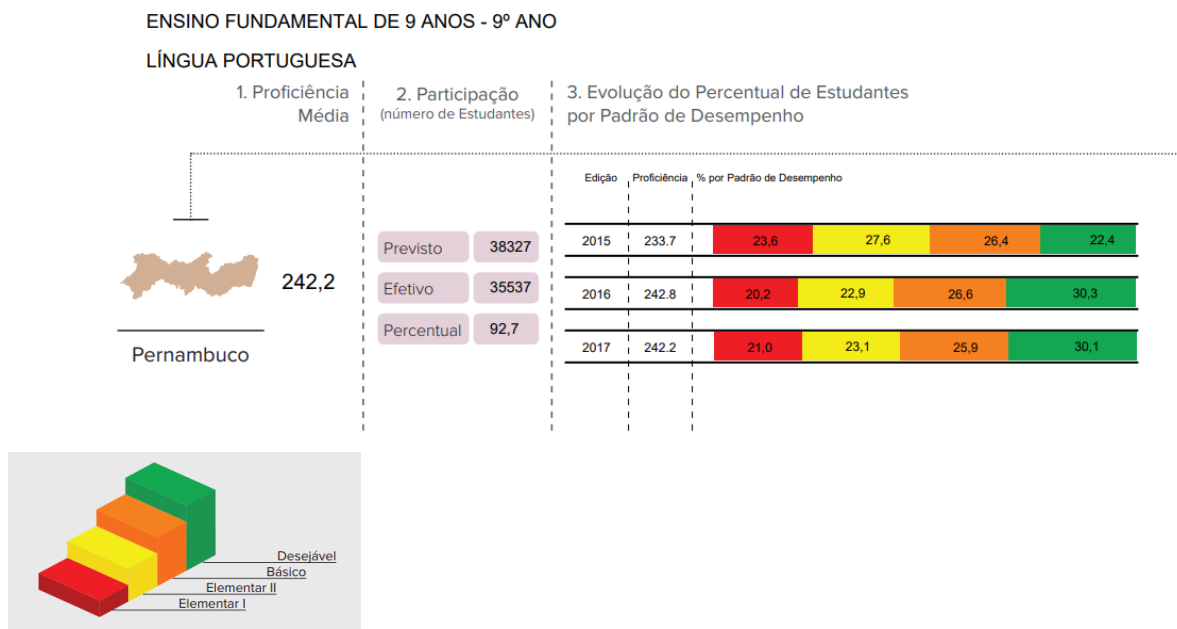
[...] Uma estratégia adotada por algumas escolas para melhorar seus índices é a de concentrar esforços na preparação dos estudantes para a avaliação externa, seguindo a prática de testes simulados com questões da Prova Brasil de anos anteriores, preparando o estudante para se acostumar com esse tipo de teste de questões de múltipla escolha e preenchimento do cartão-resposta. Outra estratégia é voltada aos professores, com incentivo financeiro, para que esses preparem seus estudantes para o teste [...]

Todavia, insistimos, as ações para elevar o índice IDEPE não dialogam nem tampouco se relacionam à formação do leitor crítico. A prova SAEPE não tem no seu bojo o compromisso de verificar a qualidade da formação leitora crítica; limita-se a verificar se o aluno é capaz de dar conta dos descritores da matriz curricular. Assim, temos no infográfico 2 os índices de proficiência considerados “desejável”, em 2017, somando 30%. 44% do desempenho está nos índices “Elementar I e II”, considerados insuficientes pelo CAED¹⁵. Apenas 26% dos estudantes pernambucanos estão enquadrados no índice “básico”, considerado “mínimo necessário”. Ou seja, o resultado do sistema de ensino avaliado nesse

¹⁵ Veja mais em Parâmetros para a Educação Básica do Estado De Pernambuco. Disponível em http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/PADROESDEDESEMPENHO_LIVROLINGUAPORTUGUESA_web.pdf p.18-20

exame convida para reflexão, porque a porcentagem abaixo do desejável é bem expressiva ano após ano – 2015 (77,6%) ,2016 (69,7%), 2017 (70%).

Infográfico 2 – Matriz de Referência em Língua Portuguesa 9º ano Ens. Fundamental



Fonte: SAEPE 2017

Mais de 110 mil estudantes realizaram as avaliações de larga escala de Língua Portuguesa e Matemática no estado de Pernambuco em 2017. Isso representa 90% do total de estudantes que eram previstos (mais de 125 mil). As provas foram aplicadas no final de novembro e os resultados foram divulgados em maio de 2018, para gestores de gerências regionais¹⁶. Os alunos responderam questões baseados na seguinte matriz de referência (mesma do SAEB):

¹⁶ Os professores não foram incluídos. Os gestores foram incumbidos de repassar esses resultados, mas sem garantias de que isso fosse acontecer. Docentes não participarem dessa leitura e reflexão junto com o grande grupo já é um ponto de enfraquecimento do processo de apropriação dos resultados.

Figura 4 – Matriz de Referência em Língua Portuguesa 9º ano Ens. Fundamental

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SAEPE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I - PRÁTICAS DE LEITURA	
D6	Localizar informação explícita em um texto.
D7	Inferir informação em um texto.
D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D9	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião.
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/ OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
III - RELAÇÕES ENTRE TEXTOS	
D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
IV - COESÃO E COERÊNCIA	
D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19	Identificar a tese de um texto.
D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
V - RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D22	Identificar efeitos de humor no texto.
D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfosintáticos.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
VI - VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	
D26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

Fonte: SAEPE

Como é possível perceber, os descritores que norteiam a prova do SAEPE exigem habilidades que não contemplam o posicionamento crítico, político e cultural do estudante. Logo, a “qualidade de educação” passa a ser questionável porque não se pode ter certeza que a qualidade da educação pública reside na capacidade de o aluno ser proficiente nos descritores supracitados. Isso é um recorte de um complexo e contínuo processo educacional. Horta Neto (2013, p.292), nesse bojo, diz que o resultado obtido dessa forma é, “no máximo, uma foto com lente de longa distância. E uma foto não é um filme, por não revelar o que está acontecendo por dentro do processo, nem captar seus movimentos [...]”.

Souza (2014,p.411), nessa direção, reflete que nuances das atitudes dos governos estaduais e municipais, quanto a crer firmemente nas avaliações de larga escala como instrumento de verificação da qualidade de educação, dão conta de que a “[...] assimilação da ideia de que determinados usos dos resultados das avaliações têm potencial de induzir

mudanças qualitativas nas redes e escolas”. Podem não ter e isso precisa ser levando em consideração, porque “[...] Ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como, ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares, difunde-se uma noção restrita de qualidade”. (*idem*)

Desse jeito, outra dificuldade registrada para o SAEPE é o índice regional, que calcula a nota de proficiência geral dos estudantes de Pernambuco, o Índice de Desenvolvimento da Educação em Pernambuco – IDEPE. Tal qual o índice nacional, este tem o objetivo de transformar em números a qualidade da educação e é composto dos resultados da avaliação do SAEPE e das taxas de aprovação da escola (fluxo escolar). Nesse sentido, o desempenho de uma escola é definido, pela multiplicação de notas em Português e Matemática pelo rendimento escolar (índices de reprovação nas séries que compõem o Ensino Fundamental ou Médio) Como as escalas das medidas das duas competências são diferentes, faz-se uma padronização dessas medidas antes de se calcular a sua média. (SOARES e XAVIER, 2013)

Para padronização, são utilizados os limites superior e inferior do SAEB 1997 (primeira avaliação através TRI – Teoria de Resposta ao Item), seguindo os moldes do próprio IDEB, de maneira que se tenha uma ancoragem fixa para o cálculo de metas e crescimento de médias. Os limites inferiores e superiores apresentados são os valores situados a três desvios-padrão acima e abaixo da proficiência média de todos os alunos que fizeram o SAEB de 1997, ano em que a escala foi definida. (SOARES e XAVIER, 2013). Desse jeito, a fórmula usada para cálculo do IDEPE se desenha assim:

Figura 5 – Fórmula de cálculo IDEPE

$$\frac{\text{Proficiência observada} - \text{limite inferior da proficiência do SAEB 1997}}{\text{limite superior prof. SAEB 1997} - \text{limite inferior prof SAEB 1997.}}$$

Fonte: INEP

De forma simplificada, obteremos:

Nota Português Ens. Fundamental II (NP) = (nota SAEPE – 100) / (400 - 100) * 10

Nota Matemática Ens. Ensino Fundamental II (NM) = (nota SAEPE– 100) / (400 - 100) * 10

As proficiências do SAEB que são tomadas como referência são:

Figura 6 – Proficiências de referência SAEB 1997

	Língua Portuguesa		Matemática	
	Limite inferior	Limite Superior	Limite inferior	Limite Superior
4ª série/5º ano	49	324	60	322
8ª série/9º ano	100	400	100	400
3º do EM	117	451	111	467

Fonte: INEP

Desse jeito, a proficiência alcançada por Pernambuco no SAEPE, ensino fundamental II, nas três últimas edições foi de 233,7 (2015), 242,8 (2016) e 242,2 (2017). No intervalo entre 2016 e 2017, houve ligeira queda na proficiência leitora dos estudantes de língua portuguesa, mas para efeitos de cálculo, essa queda (menos de 1 ponto) é considerada mínima e não acarreta grandes prejuízos para a qualidade do ensino. Novas provas serão aplicadas em 28 de novembro de 2018 e há grandes expectativas para que os resultados deste ano superem os que vêm sendo apresentados, dadas as metas estabelecidas para cada escola que são pactuadas entre as Gerências Regionais e as escolas que a elas estão subordinadas. As metas são calculadas de acordo com o IDEPE com referência em dois anos anteriores. De modo que se a escola tenha obtido média 5,0 dois anos atrás, a meta para o ano em exercício deve ser $5 + 0,4$. Se for acima de 5, o acréscimo é de 0,3. E se for acima de 6,0, o acréscimo é de 0,2.

Ao atingir essas metas, as escolas recebem como bonificação o Bônus de Desempenho da Educação (BDE), um incentivo financeiro para todos os profissionais da escola. Essa forma de premiar as escolas pelo desempenho, de certa forma, compromete a missão sobre a qual estamos discutindo: a formação do leitor crítico. Sob o protocolo de uma escola que funciona, o IDEPE, cuja fórmula de cálculo é parecida com a do SAEB, acirra uma queda de braços entre gestores e professores quanto à taxa de aprovação dos estudantes, de modo que ela seja o mais perto de 1, para não alterar a nota da escola. Quando essa variável é menor que 1, tende a baixar a nota de desempenho.

Em outras palavras, é uma imensa cobrança sobre os professores de português e matemática pelo melhor desempenho nessas disciplinas e um forte trabalho de monitoramento para que as demais não reprovem o suficiente para diminuir as metas que a escola precisa atingir. Posto isso, a fórmula de cálculo do IDEPE é:

$$\text{IDEPE} = \text{Desempenho SAEPE} \times \text{Rendimento escolar}$$

O rendimento escolar é a experiência de aprovação dos alunos de uma escola ou sistema de ensino (SOARES e XAVIER, 2013). A taxa de aprovação é o cálculo da razão entre alunos aprovados e os alunos matriculados na escola. Essa é uma variável sobre a qual a escola tem

“controle de atuação”. No fim das contas, a forma de calcular a proficiência do estado está profundamente entrelaçada com o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco e ambos estão alinhados com números, metas, prêmios. Isso, provavelmente, explica os baixos crescimentos ao longo de anos de políticas públicas e investimentos feitos na educação

Como recorte, a questão a seguir traz o embasamento no descritor 24 - reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão em um texto. Para que tivesse êxito, o estudante deveria promover interação entre o texto verbal e não verbal, buscando compreender o que significa a expressão “vai mais longe”. O SAEPE considera que esse tipo de questão está atrelado ao nível de desempenho “desejável”, uma vez que nesse nível,

[...]os estudantes já desenvolveram habilidades que permitem uma interação satisfatória com diferentes gêneros textuais no que concerne à localização de informações ou realização de inferências, a partir da leitura de textos de diferentes gêneros e de qualquer extensão, que tratam de temáticas variadas [...]Exemplos das habilidades de leitura desses gêneros já desenvolvidas por esses estudantes são: reconhecer efeitos de sentido de recursos de elaboração poética (morfológicos, sintáticos e semânticos); identificar e caracterizar o narrador em narrativas complexas. (PERNAMBUCO, 2014,p.45)

Assim, temos:

Figura 7 – Questão SAEPE 2014 / Fonte: SAEPE

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://migre.me/lodBS>>. Acesso em: 18 mar. 2014. (P070157F5_SUP)

(P070157F5) Nesse texto, a expressão “vai mais longe” foi utilizada para

- A) indicar duplo sentido.
- B) mostrar exagero.
- C) fazer uma crítica.
- D) apresentar uma definição.

Fonte: SAEPE

O gabarito esperado para esta questão é letra A, de modo que o aluno seja capaz de articular os dois sentidos - o literal, em que as pessoas com deficiência tenham mais facilidade na sua locomoção e o figurado, em que perceba que a expressão seja sinônimo de sucesso. Marcar as demais alternativas revela que os estudantes não associaram texto e imagem devidamente e assinalaram sem retornar ao texto e produzir o sentido esperado. Como é possível perceber, esse tipo de questão no formato de prova que é o SAEPE não valoriza a leitura crítica do estudante: a ele é dada a missão de localizar, distinguir, identificar,

reconhecer. Posicionar-se criticamente, não. Esse posicionamento que defendemos ao longo do texto está previsto nos marcos legal e teórico que norteiam a educação brasileira.

Por fim, em 2017, a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE), juntamente com a Gerência De Políticas Educacionais Dos Anos Finais Do Ensino Fundamental – GEPAF e a Unidade De Ensino Fundamental Anos Finais – UEFAF divulgou o documento *Ação de Fortalecimento da Aprendizagem – caderno de orientações*¹⁷ (2017). Logo no primeiro capítulo são apresentados os resultados de proficiência entre descritores e percentuais alcançados pelas dezesseis gerências regionais de educação. Depois, são sugeridas várias questões para trabalhar os descritores, inclusive com a oferta de sequências didáticas e mais:

[...]O material consiste na apresentação de questões elaboradas pela equipe de Língua Portuguesa ou extraídas de livros, de exames e concursos nacionais ou do banco de questões de sites de domínio público, entre os quais destacamos o ENEM, O INEP e a Olimpíada de Língua Portuguesa, organizadas de acordo com os descritores do Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco – SAEPE. (PERNAMBUCO, 2017b, p.4)

Vale lembrar que são base para o SAEPE, os Parâmetros Curriculares Estaduais (2012), posto que

[...] na construção dos Parâmetros, observou-se a importância da articulação entre o currículo estabelecido e as matrizes de referência de diferentes sistemas de avaliação educacional em larga escala para integração da política educacional do estado com a política educacional nacional e internacional. PERNAMBUCO, 2017b, p.5)

A preocupação com o alinhamento entre os documentos oficiais e a construção de proficiência nos descritores é constante e novamente reforçada no Caderno de Orientações 2017. A formação crítica do leitor, todavia, não está interligada, subentendida ou mesmo atrelada às avaliações de larga escala estadual e muito menos, nacional, porque as duas coisas têm objetivos diferentes. A primeira visa estimular a construção crítica da leitura, em que o estudante se represente frente a um texto, a uma aula, a uma ação na escola e na vida para além dos muros da escola. A segunda espera que o estudante seja capaz de contribuir para a aferição da “qualidade de ensino” acertando o máximo de questões para o qual foi moldado ao longo do Ensino Fundamental II.

¹⁷ Ver mais em

http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/12289/CADERNO%20DE%20ORIENTA%C3%87%C3%95ES_portugu%C3%AA.pdf

3.3 Programa de Avaliação Internacional do Estudante - PISA

Em contraponto às provas de nível estadual e nacional, o Programa Internacional de Avaliações de Estudantes, sigla em Inglês (PISA), é uma prova mais complexa, coordenada pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) desde sua criação, em 1997. É objetivo dessa avaliação, em nível mundial, oferecer perfil básico de conhecimentos e habilidades dos estudantes com idade entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 2 meses que já tenham cursado o 8º ano (antiga 7ª série) “para a completa participação na sociedade moderna” (BRASIL, 2015), em 35 países membros da OCDE e mais 35 países convidados. Sua periodicidade é trienal, com vistas a analisar a proficiência em ciências, leitura e matemática.

O PISA é uma prova com objetivos muito claros, pois se presta ao papel de averiguar a competência dos estudantes em “analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos” (BRASIL, 2016). Vale destacar os sujeitos que são avaliados no PISA: todos os estudantes elegíveis a partir do 7º ano. Todavia,

[...] Apesar do avanço, os números também refletem que o trabalho educacional de inclusão de jovens de 15 anos no sistema escolar ainda é um desafio ao país. Com base nos dados de 2015, em torno de 17% deles estavam fora da escola ou matriculados no 6º ano ou em séries inferiores. Devido a esse quantitativo e às exclusões e perdas amostrais, a cobertura do PISA 2015 correspondeu a 71% do total de jovens brasileiros de 15 anos. (BRASIL, 2016, p.28)

A cada ano de realização, os estudantes respondem a um número variável de questões – chamados de itens – que podem ser objetivas ou subjetivas sobre as três competências avaliadas – leitura, ciências e matemática. O foco sempre recai em uma delas, de modo que a principal competência tenha mais itens que as demais. Com vistas a responder à questão “O que é importante os cidadãos saberem e serem capazes de fazer? ” (BRASIL, 2016, p.19), a OCDE, também por perceber a necessidade de estabelecer comparações entre países baseadas nos desempenhos dos estudantes, criou o PISA. A grande diferença dessa prova para os instrumentos avaliativos nacional e estadual reside na construção dos seus elementos avaliativos, pois:

[...] A cada ciclo do PISA, os questionários contextuais e um número de itens de cada área avaliada são disponibilizados pela OCDE para que educadores e pesquisadores compreendam melhor como os instrumentos foram construídos. Pela combinação da apresentação do delineamento da amostra do Brasil, dos marcos referenciais, dos itens e dos questionários oferecidos e uma análise exploratória do desempenho dos estudantes brasileiros nos itens, este relatório visa fornecer a gestores, professores e

sociedade uma ferramenta que contribua para o entendimento mais aprofundado sobre o PISA no contexto do Brasil.

Desse jeito, cada vez mais os gestores educacionais vêm adotando os resultados do PISA para que sejam tomados como instrumento externo de referência e assim, possam orientar as decisões tomadas para os rumos da educação. O Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020) estabelece que as ações para melhorias do desempenho dos estudantes tomem como referência a avaliação internacional de larga escala¹⁸. Nesse bojo, vale destacar que “[...] há uma forte preocupação para que [...] atores do contexto escolar, especialistas e a sociedade em geral entendam a avaliação e o que sustenta seus objetivos, de modo a pensar como poderão fazer a diferença nos resultados dos estudantes brasileiros” (BRASIL, 2016, p.19).

Quanto ao PISA de 2015, os estudantes tiveram de responder a 87 itens de leitura com formatos de:

Múltipla escolha simples: seleção de uma única alternativa de quatro dadas; seleção de um elemento dentro de um gráfico ou texto; **Múltipla escolha complexa:** séries de perguntas do tipo Sim ou Não; seleção de mais de uma opção de uma lista predefinida (menu suspenso) para completar; movimento de elementos de texto ou gráficos na tela (“arrastar e soltar”) para completar uma tarefa, ordenar ou categorizar; seleção de dados gerados em simulações. **Respostas construídas ou abertas:** itens que solicitam a elaboração de resposta escrita curta (uma frase ou parágrafo) ou desenho (gráfico ou diagrama). Essas respostas podem ser pontuadas por computador ou manualmente, por especialistas devidamente capacitados. (BRASIL, 2016, p.99)

Nesse formato utilizado pelo PISA, é possível que os estudantes deixem questões em branco. Além disso, como é uma avaliação internacional, países podem ter quantidades maiores ou menores de itens aplicados, mas a metodologia aplicada permite haver equalização dos resultados, de modo que sejam comparáveis entre si. De acordo com o relatório do PISA 2015, os estudantes brasileiros tiveram seis blocos de itens, mas as questões desse ano não foram liberadas para domínio público. Nesse bojo, o desenho metodológico do teste PISA também é TRI – Teoria de Resposta ao item. Esse modelo permite estimar, simultaneamente, as proficiências dos estudantes e os parâmetros dos itens.

Além disso, ordena o que os alunos sabem e são capazes de fazer. O modelo matemático de desenho dos resultados PISA calcula as proficiências através de avançado software de análise que utiliza procedimentos interativos e calcula, concomitantemente, a probabilidade de um aluno responde de maneira correta um item. Os resultados dos

¹⁸ Brasil, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014

procedimentos viram um conjunto de estimativas que permite a construção de uma escala contínua em que a variável obtida é a proficiência. Ou seja, é um processo bem mais complexo (e provavelmente mais caro) do que o adotado no Brasil e, talvez, por isso, não seja vislumbrado como possibilidade de adoção como modelo de avaliação.

A última edição dessa prova ocorreu em 2015. No Brasil, participaram 23.141 estudantes matriculados em 841 escolas, o que significa 73% dos estudantes de 15 anos, condição de participação. Os resultados foram analisados e divulgados em 2016. De acordo com dados divulgados, 50,99% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível 2 de proficiência¹⁹. As matrizes de referências das provas de Leitura e Matemática dialogam com matrizes da avaliação do SAEB, pois estabelecem uma “correlação entre os resultados recentes das duas avaliações (BRASIL, 2015)”. A matriz de referência do PISA é bastante próxima do SAEB:

Figura 8 – Quadro comparativo entre os marcos referenciais em leitura PISA 2015 e SAEB 2015

Comparativo entre os marcos referenciais em leitura – PISA 2015 e SAEB-Prova Brasil		
PISA	Tópicos	SAEB-Prova Brasil Descritores
Localizar e recuperar informação	Procedimentos de leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
	Procedimentos de leitura	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Integrar e interpretar	Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
	Relação entre textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
	Coerência e coesão no processamento do texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições.
		D7 – Identificar a tese de um texto.
		D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
		D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.
		D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
	Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D11 – Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.
		D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
		D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
		D17 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
		D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão.
Refletir e analisar	Variação linguística	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
		D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: INEP.

Fonte: SAEB 2017

A matriz PISA embora pareça mais resumida, porque tem três macroeixos: “localizar e recuperar informações; integrar e interpretar e refletir e analisar”, cobra de maneira mais aprofundada e abrangente a competência leitora dos estudantes. Eles têm duas horas para responder às questões de leitura, ciências e matemática. No ano de 2015, pela primeira vez no Brasil, questionários contextuais do PISA foram aplicados pelo computador, em uma plataforma *off-line*, concebida pelo consórcio internacional do PISA. Isso permitiu verificar

¹⁹ Veja dados completos em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.shtml>

quanto tempo cada aluno gasta por questão ou em cada domínio avaliado, além de quantificar o número de interações e ações realizadas, situações impossíveis de detectar na prova tradicional de papel. (BRASIL, 2016, p.20).

Na edição de 2018, as habilidades de leitura no mundo digital serão incluídas para verificação exclusivamente na avaliação via computador. Outra situação relevante para a construção do desempenho no PISA, que não é levado em consideração nem no SAEB e nem no SAEPE é o fato de:

[...] Os alunos também responderam a um questionário contextual (35 minutos), seguido de outro sobre familiaridade com tecnologias da informação (10 minutos). O questionário contextual representa uma *oportunidade de investigar fatores que possam influenciar o desempenho dos estudantes* e, conseqüentemente, *contextualizar os resultados obtidos nas avaliações*. Respostas a um conjunto-chave de questões sobre o histórico familiar (incluindo nível socioeconômico) foram coletadas em cada avaliação, além de questões específicas em 2015, sobre o engajamento dos estudantes em ciências, estratégias de aprendizado e aspectos sobre a instrução. O questionário sobre familiaridade com tecnologias da informação, por sua vez, buscou levantar dados sobre o uso de tecnologias digitais pelos estudantes em suas atividades na escola e fora dela. (*nossos grifos*, BRASIL, 2016,p.20)

Ou seja, se estamos falando de exercício da cidadania, de posicionamento crítico e leitura crítica, precisamos estimular isso em situações reais de interação na sala de aula, na escola, na sociedade e também nas avaliações externas. Quando o PISA leva em consideração fatores endógenos e exógenos que podem influenciar nos resultados, compreendemos que essa não é uma avaliação simplista de decodificação de informações. O PISA mais que avalia: investiga, coleta, analisa e socializa esse dado. Parafraseando Horta Neto (2013), a prova PISA é uma foto tirada com uma lente macro, em que o primeiro plano é tão nítido como são também os planos secundários. É possível enxergar mais situações em que ocorrem falhas e potencializar as ações corretivas.

Dessa forma, o primeiro eixo “Localizar e recuperar informação”, tal qual no SAEB e SAEPE espera que os estudantes, através do processo de recuperar, selecionem a informação pedida no comando da questão. Esse é o nível mais simples e aparentemente óbvio. No PISA, “[...] O processo de localizar, pode ser dificultado por diversos fatores, entre eles a quantidade e extensão de parágrafos de um texto e a quantidade de informação a ser processada”. (BRASIL, 2016). No artigo “A prova do PISA: por que os alunos não estão acostumados com esse tipo de exame? ”, Lima (2012) investiga se o resultado PISA influencia no resultado do Brasil, visto que o país sempre ocupa as últimas posições, levando em consideração que “[...]”

a escolha dos textos nessa prova baseia-se em gêneros que costumam circular na sociedade. ” Os textos são divididos dessa maneira na prova PISA:

Figura 9 – Quadro de distribuição dos textos no PISA

Quadro 1 – Formato dos Textos

Contínuo	Diferentes tipos de prosa e seus gêneros: textos informativos (reportagens e verbetes), argumentativos (editoriais e artigos) e ficcionais (fábulas, contos, etc.).
Não Contínuo	O conteúdo se encontra disperso em diferentes blocos: gráficos, mapas, diagramas e listas. Se vier acompanhado de um texto contínuo (como uma reportagem), torna-se um texto misto.
Múltiplo	Composto de textos independentes (que podem ou não ter o mesmo gênero) reunidos em coletânea para propósitos específicos (comparar opiniões, mostrar diferentes formas de apresentar uma informação, etc.).

Fontes: Lima (2002)

Nesse bojo, Lima (2012) discute que a prova de Leitura no PISA demanda dos alunos a capacidade de executar muitas tarefas de diferentes nuances: ler e compreender gráficos, mapas, gráficos, formulários, entre outros. “Isso acontece porque a prova contempla atividades de leitura realizadas dentro e fora da escola, aproveitando o conhecimento prévio e de mundo do aluno”. O foco está na interpretação dos textos e não na cópia de fragmentos destes. (LIMA, 2012, p.3). Para além disso, a prova de Leitura oferece aos estudantes textos comuns do cotidiano com vistas para avaliação do letramento nesse sentido. Para a prova PISA ser letrado em leitura é ser capaz de compreender, refletir e usar textos escritos a fim de atingir metas pessoais, além de amadurecer o conhecimento e as habilidades individuais que lhe permitam participar da vida em sociedade.

O recorte da prova PISA 2009 ilustra como as questões de leitura são oferecidas ao estudante, de modo que sejam mobilizadas diversas habilidades do leitor, que vão desde leitura de imagens, conhecimento de mundo, informações prévias até a leitura do texto escrito. Diferente das questões que os instrumentos SAEB e SAEPE apresentam, as questões do modelo PISA são abertas e não permitem ao aluno buscar a resposta certa entre as alternativas. Ele precisa refletir, construir a resposta em face do que está sendo pedido. A questão a seguir traz um complexo infográfico sobre um balão de ar quente, com importantes informações nas laterais do texto, que podem enriquecer a elaboração das respostas que o estudante

Figura 10 – Recorte questão PISA 2015

BALÃO DE AR QUENTE

Recorde em altitude em balão
O piloto indiano Vijaypat Singhania bateu o recorde de altitude em um balão em 26 de novembro de 2005. Ele foi o primeiro a voar em um balão a 21 000 metros acima do nível do mar.

Podem-se abrir fendas laterais para permitir a saída de ar quente na descida.

Tamanho de um balão convencional

Altura: 49 m

Tecido: Náilon

Tempo de enchimento: 2,5 horas

Tamanho: 453 000 m³
(balão normal 481 m³)

Peso: 1 800 kg

Cesto:
Altura: 2,7 m Largura: 1,3 m

Cabine hermeticamente fechada e pressurizada, com escotilhas isolantes.
Estrutura de alumínio, como nos aviões.

Vijaypat Singhania usou um macacão espacial durante o voo.

Recorde em altura:
21 000 m

Recorde anterior:
19 800 m

Temperatura:
- 95 °C

Oxigênio: apenas 4% da quantidade disponível no nível do solo

Avião de grande porte:
10 000 m

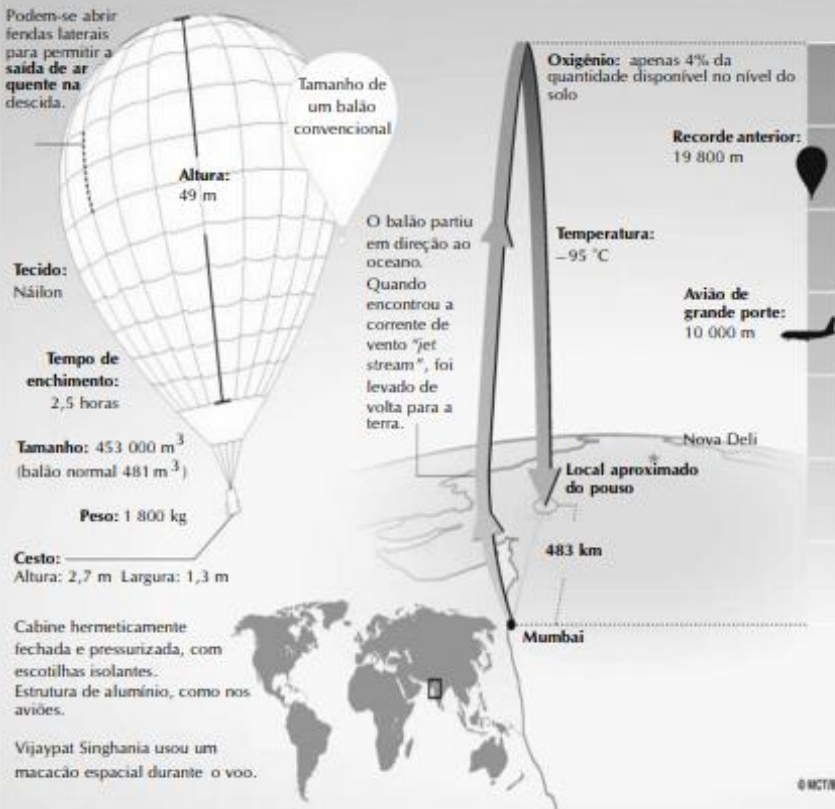
Nova Deli

Local aproximado do pouso

483 km

Mumbai

O balão partiu em direção ao oceano. Quando encontrou a corrente de vento "jet stream", foi levado de volta para a terra.



© MCT/Unile

Com base no quadro "Balão de ar quente", responda às seguintes questões.

QUESTÃO 3: BALÃO DE AR QUENTE

Vijaypat Singhania utilizou tecnologias encontradas em dois outros meios de transporte. Quais são esses meios de transporte?

1.

2.

R417Q03 – 0129

QUESTÃO 4: BALÃO DE AR QUENTE

Qual a finalidade de incluir a imagem de um avião de grande porte no texto?

.....

.....

R417Q04 – 019

QUESTÃO 6: BALÃO DE AR QUENTE

R417Q06



Por que foram representados dois balões?

- A. Para comparar o tamanho do balão de Singhanian antes e depois de ser cheio.
- B. Para comparar o tamanho do balão de Singhanian com o tamanho dos outros balões.
- C. Para mostrar que o balão de Singhanian parece pequeno visto do solo.
- D. Para mostrar que o balão de Singhanian quase se chocou com outro balão.

Fonte: PISA 2015

Como é possível notar há uma enorme diferença entre esse tipo de questão e as oferecidas pelo SAEB e SAEPE. Embora seja uma questão que pareça mais complexa pela quantidade de informações que precisa ser decodificada por conta do infográfico, as questões têm objetivos que vão dos mais elementares (localizar a informação) aos mais abrangentes (refletir sobre o conteúdo de um texto e avaliá-lo). Como as questões são subjetivas, a escala de proficiência é elaborada em códigos, que vão do zero (nenhum crédito: resposta insuficiente); um (crédito parcial: resposta incompleta) aos dois (crédito total: resposta completa) e também tem o código nove (em branco²⁰).

Quanto aos critérios de correção da questão três, o formato da resposta é curto, o tipo de texto é descritivo e objetivo da questão é localizar informações explícitas no texto descritivo esquemático. O percentual de acertos dos estudantes brasileiros para essa questão foi de:

²⁰ Ver referência completa em Resultados Nacionais – PISA 2009. Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil_relatorio_nacional_PISA_2009.pdf

Figura 11 – Percentual de acertos questão 06

Desempenho Brasil	
ITEM:	RQ417Q03
Código 0:	18,27%
Código 1:	51,33%
Código 2:	22,38%
Outros:	8,02

Fonte: PISA 2009

Ou seja, como é um tipo de questão em avaliação externa com o qual não estão acostumados, o maior percentual de acertos se concentrou no código 1: 51,33%, em que os estudantes apontaram resposta parcial, não identificando os dois itens pedidos: aviões e naves espaciais. Esse tipo de questão demanda maior atenção porque a leitura integral da imagem é imprescindível para a construção da resposta. Outrossim, é interessante destacar que mesmo questões incompletas são pontuadas nesse tipo de prova, o que aproveita, mesmo parcialmente, o raciocínio construído dos estudantes. Nessa questão, para o crédito total (2) o nível de dificuldade é 4 ²¹(595 pontos) e o crédito parcial (1) tem nível de dificuldade 2 (449 pontos).

Na questão quatro, o objetivo era o estudante identificar a finalidade de uma ilustração em um texto descritivo esquemático. O tipo de resposta é aberta construída e o nível de dificuldade é 3 (510 pontos). O código dos créditos nessa questão é diferente da anterior: um (completo) – se o aluno mencionar altitude e fizer comparação entre o avião de grande porte e o balão de ar quente; zero (parcial) se a resposta por insuficiente ou vaga, podendo o aluno responder que o recorde foi impressionante. O código nove também serve para questão em branco. O desempenho dos alunos brasileiros foi de:

Figura 12 – Percentual de acertos questão 04

Desempenho Brasil	
ITEM:	RQ417Q04
Código 0:	51,51%
Código 1:	35,39%
Outros:	13,10

Fonte: PISA 2009

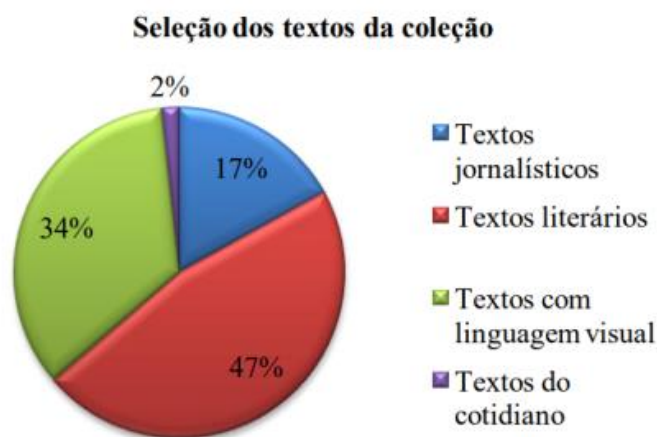
Mais uma vez, como se pode perceber, a resposta da grande maioria foi insuficiente: 51,51% dos estudantes. Chama atenção também o percentual do código 9: 13,10%. Esses

²¹ Ver mais sobre os 7 níveis de proficiência PISA em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf, p.101

números são reflexos de anos e anos de ensino de leitura que estejam calcados no cumprimento de descritores, em que os estudantes apenas obedecem a comandos dos enunciados, sem refletir, produzir sentidos para as questões. Lins (2012, p.6) diz que em face dos resultados obtidos pelos estudantes no PISA, é possível afirmar que eles “[...] não apresentam habilidade em leitura suficiente para cumprir todas as exigências da comunidade em que vivem”. A pesquisadora problematiza que a maior parte de conhecimento sobre gêneros textuais que os alunos apresentam são os adquiridos com o uso do livro didático como maior suporte para o letramento em leitura nas escolas.

Tanto no ensino fundamental, como no médio, os problemas são os mesmos: quantidade de textos coletados para trabalho com leitura não se prestam ao papel de incentivar a leitura crítica, em que o aluno interaja com o texto, construindo respostas abertas, associando argumentos para justificá-las. Nesse sentido, Santos (2010 *apud* Lins, 2012, p.7) em pesquisa sobre o livro didático para ensino médio (que representa o mesmo problema no fundamental), de José de Nicola – adotado em Sergipe, nos três anos, pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2009) – traz a seguinte representação para a seleção de gêneros textuais:

Figura 13 – Seleção de textos da coleção José de Nicola



Fonte: Santos, 2010, p.42.

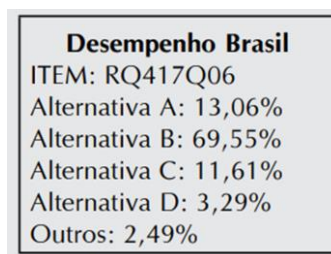
Como se podem perceber, textos do cotidiano representam apenas 2% do total, o que pode ser uma das dificuldades dos estudantes em interagir com textos como os apresentados no PISA. Lins (2012, p.7) diz, sobre isso, que o estudo de Santos (2010) tem como conclusão: “[...]os alunos estudantes dessa coleção têm sim um ensino de variados textos, mas, infelizmente, num número muito reduzido o que não ajuda a obter uma boa pontuação na prova do PISA”. Assim, o percentual de acerto no código zero (questão 4) pode ser

compreendido se levarmos em consideração que o constructo de formação leitora limita, melhor, acomoda os estudantes a achar uma resposta certa entre as erradas, ou vice-versa.

Por fim, a questão 6. Ela não foge à regra de localizar informação, como ocorre nas provas SAEB e SAEPE. A dificuldade está, portanto, no processo de encontrar o espaço em que determinada informação se encontra. Conforme o relatório PISA 2015, a diferença entre as avaliações nacionais e a internacional é por conta do “[...] processo de localizar, indicado pelo PISA, que pode ser dificultado por diversos fatores, entre eles a quantidade e extensão de parágrafos de um texto e a quantidade de informação a ser processada”. (BRASIL, 2016, p.254). Como não é comum esse tipo de questão nos livros didáticos, o grau de dificuldade pode ser tornar maior para o estudante que não consiga fazer a leitura global.

Essa questão tem como objetivo identificar a finalidade das ilustrações associadas a um texto descritivo esquemático. O nível de dificuldade é 2 (411 pontos) e os códigos são: 1 (resposta letra B), 0 (outras respostas) e 9 (questão em branco). O desempenho dos alunos brasileiros nessa questão foi o melhor entre as questões anteriores analisadas, posto que quase 70% respondeu corretamente, o que é bastante interessante, já que essa questão foi estrategicamente colocada em uma sequência em que os alunos já teriam percorrido um caminho de reflexão sobre o conteúdo do texto:

Figura 14 – Percentual de acertos questão 06



Fonte: PISA 2009

Para acertar a essa questão era necessário compreender todos os textos misto – linguagem verbal e não verbal - atentando para não acrescentar informações além do que está posto no texto. É, certamente, uma questão de menor dificuldade, todavia, a leitura desse tipo de texto pode e deve ser incentivada nas aulas de leitura e não só de Língua Portuguesa, já que os demais componentes disciplinares também se valem de outros tipos textuais, como gráfico, tabela, infográfico, mapas. O processo de leitura não deve ser exclusivo da Língua Portuguesa, até porque o (não) letramento dessa habilidade repercute no desempenho de outras atividades avaliativas.

Diante dessa análise, salientamos que no ano de 2015 – última aplicação – o Brasil alcançou a 59ª posição no ranking de leitura. No geral, desde os anos 2000, as oscilações

entre crescimento de decréscimo apresentaram o mínimo de 393 pontos (2006) e um máximo de 412 (2009) de proficiência leitora. Com o infográfico três (imagem 17) é possível visualizar o desempenho ao longo de quinze anos e seis participações do Brasil:

Infográfico 3 – Desempenho do Brasil em leitura no PISA 2015 / Fonte: OCDE



Fonte: OCDE

Nessa esteira, embora o resultado de proficiência brasileira no *ranking* internacional em leitura esteja em crescimento se comparados o índice inicial - 2000 e o final - 2015, a reflexão que precisa ser feita é a respeito do desempenho alcançado pelos estudantes nesse formato de avaliação. Esse resultado é bem mais expressivo do que se atinge nos exames brasileiros e estaduais e uma razão para isso pode ser o fato de as avaliações SAEB e SAEPE limarem a interação crítica do estudante com texto, pois usar só “[...] descritores em torno dos processos de refletir e avaliar pode sugerir uma prática escolar da leitura desvinculada do desenvolvimento da cidadania e do senso crítico. [...]” (*idem*, p.254). Nos infográficos a seguir, é possível ver que os estudantes têm melhor desempenho na avaliação internacional em detrimento da nacional:

Infográfico 4 – Estados brasileiros no PISA 2015

Unidade federativa	Matemática	Leitura	Ciências
Acre	377	407	399
Alagoas	339	362	360
Amapá	354	385	381
Amazonas	378	407	399
Bahia	343	372	368
Ceará	382	409	401
Distrito Federal	396	430	426
Espírito Santo	405	441	435
Goiás	380	416	409
Maranhão	343	377	369
Mato Grosso	373	402	396
Mato Grosso do Sul	377	411	403
Minas Gerais	398	431	422
Pará	363	395	386
Paraíba	357	385	380
Paraná	406	433	425
Pernambuco	360	394	383
Piauí	355	381	380
Rio de Janeiro	366	400	392
Rio Grande do Norte	353	384	377
Rio Grande do Sul	385	410	411
Rondônia	364	393	387
Roraima	373	403	398
Santa Catarina	398	419	418
São Paulo	386	417	409
Sergipe	354	379	375
Tocantins	350	376	372

Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Básica DAEB/ENEP

Infográfico 5 – Estados brasileiros no SAEB 2015

Unidade da Federação	Proficiência média (9º ano EF)	
	Língua Portuguesa	Matemática
Brasil	251,5	255,8
Rondônia	252,2	255,2
Acre	246,3	245,9
Amazonas	247,6	245,9
Roraima	234,2	237,6
Pará	236,8	237
Amapá	231,6	233,6
Tocantins	242,8	247,4
Maranhão	230,9	232,1
Piauí	243,3	248,4
Ceará	255,7	256,7
Rio Grande do Norte	244,2	247,8
Paraíba	240	244,7
Pernambuco	244,2	248,3
Alagoas	235,1	239,8
Sergipe	242,7	247,5
Bahia	238,5	242,8
Minas Gerais	258,6	264,6
Espírito Santo	256,5	263,5
Rio de Janeiro	254,1	260,5
São Paulo	257,4	262,3
Paraná	254,8	260,9
Santa Catarina	266,6	272,7
Rio Grande do Sul	256,7	259,4
Mato Grosso do Sul	263	264,6
Mato Grosso	242,4	247,5
Goiás	261	263
Distrito Federal	259,5	264,9

Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Básica DAEB/ENEP

Para efeitos comparativos destacamos nos dois infográficos acima o desempenho de Pernambuco no PISA e no SAEB – Prova Brasil, ambos aplicados em 2015. Precisamos lembrar que as duas avaliações estão em escalas de proficiência diferentes e não possuem itens comuns que possam ser utilizados para a comparação. No entanto, o documento “*Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB*”²²(s/d) mostra que é possível estabelecer essa comparação a partir de dois processos

[...]O primeiro passo para compatibilização foi identificar para qual nota do PISA, chamada aqui de nota de referência, deseja-se encontrar correspondência aproximada no SAEB. Por exemplo, as notas correspondentes à mediana ou a média obtida pelos estudantes nos países participantes do PISA[...]no segundo passo, a partir da distribuição dos estudantes no PISA, foi calculado o percentual de estudantes brasileiros posicionados acima da nota de referência [...]A partir desse percentual foi verificado que nota separa, exatamente, a mesma proporção de alunos no SAEB[...]. No caso da mediana do Brasil no PISA, encontraríamos a mediana do Brasil no SAEB. Ressalte-se que esses procedimentos devem ser

²² Disponível em

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/metodologias/Nota_Tecnica_n3_compatibilizacao_PISA_SAEb.pdf

utilizados separadamente para as disciplinas de matemática e leitura, já que as duas proficiências estão expressas em escalas diferentes. (INEP, s/d)

Dessa forma, observamos que os resultados são discrepantes – mais de 149 pontos. Mas precisamos problematizar: entender que um modelo de prova que coloque o leitor em interação com texto, faça-o mobilizar seus conhecimentos de mundo, textuais e linguísticos parece ser mais produtivo, visto que essa forma de avaliar pode levar a resultados mais eficientes, mais fidedignos à formação de leitura crítica nas escolas. Na contramão disso, é possível notar que as escolas brasileiras insistem em preparar os estudantes especificamente para o modelo de prova SAEB-Prova Brasil e SAEPE (PERNAMBUCO), ao continuar não contemplando questões que exijam do leitor mais do que o processamento de informação, cujas atividades sejam, majoritariamente, decodificar a informação. Não avaliar o posicionamento críticos dos estudantes, além de desconsiderar o marco legal e teórico sob os quais se constroem os Parâmetros, a Base Nacional Curricular Comum, entre outros documentos, que preveem a formação crítica na escola, desconstrói o entendimento de que o exercício de cidadania está relacionado à participação da vida política.

Nesse bojo, o documento *Relatório do PISA 2015* (BRASIL, 2016) problematiza que:

[...]A Matriz de Referência do SAEB-Prova Brasil não apresenta descritores com a finalidade de avaliar o posicionamento crítico dos estudantes. Esse fato coloca em cena uma distância entre a forma como a leitura é concebida no exame e sua efetiva avaliação. No Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil, afirma-se que “a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania” (BRASIL, 2008, p. 21 *apud* BRASIL 2016, p.254).

Ou seja, quando se compreende que o completo exercício da cidadania é simbiótico à participação política e que isso pode ser construído na sala de aula é importante questionar a ausência de descritores nas provas SAEB e SAEPE que avaliem o posicionamento crítico dos estudantes. Sendo assim, essa prática:

“[...] reserva à leitura e ao leitor lugares bem demarcados pelas práticas escolares mais tradicionais: a leitura aparece como atividade escolar de decodificação e processamento de informações dispostas em diferentes textos, e o leitor como estando sujeito a todo esse processo” (BRASIL, 2016,p.254)

É importante salientar que, para efeitos comparativos, os formatos de prova estadual e nacional e PISA são diferentes, porque a característica da avaliação PISA, entende a prova de português de maneira mais abrangente que no SAEB e SAEPE, considerando as concepções de leitura e de atividade leitora mais ativa e participativa, já que:

[...] No PISA, a concepção de leitura está em consonância com a forma como sua avaliação é efetivada: “Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e potencial, e participar da sociedade” (OCDE, 2016). Esse conceito, de fato, perpassa a avaliação, não só em função do aspecto “Refletir e analisar”, definido na Matriz de Referência, mas também em função das situações de leitura nas quais os textos do exame se inserem. Ao contemplar diversos contextos de leitura, o PISA assegura a presença, no exame, de textos que são e/ou devem ser lidos pelos estudantes dentro e fora da escola, assim como diferentes propósitos para sua leitura. Embora seja uma avaliação em larga escala, o PISA demonstra, de fato, uma preocupação com o letramento em leitura que extrapola as atividades escolares. A nosso ver, os marcos referenciais do PISA estreitam os laços entre o processo de leitura e a vida (BRASIL, 2015, p.255)

Posto isso, observamos que as habilidades avaliadas nos instrumentos nacionais são ampliadas no internacional embora a matriz curricular seja correspondente ao SAEB/SAEPE, a avaliação internacional tem o compromisso de valorizar a formação crítica do leitor. No PISA, outra grande diferença é a ausência do conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992), que fundamenta os documentos brasileiros a respeito do ensino da língua. A avaliação internacional prefere o modelo em que os textos sejam classificados em sintonia com os meios de organização do discurso. Isso imbrica a participação de um leitor que tenha contato com diversos gêneros discursivos atrelados a distintas situações de atividade.

A respeito do conceito bakhtiniano, o PISA diz que:[...] por si só, não garante uma ampla cobertura, nos exames, dos gêneros de discurso que os estudantes leem ou deveriam ler. No SAEB-Prova Brasil, esse conceito está pressuposto não só em função do que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), mas também em função de alguns descritores que explicitam determinados gêneros. Entretanto, ao analisarmos os exemplos de itens construídos a partir de cada um dos descritores e apresentados na Matriz de Referência do SAEB-Prova Brasil, verificamos que há predomínio de gêneros pertencentes às esferas literária e jornalística, fato que, em certa medida, expõe a fragilidade com que o conceito de gênero de discurso é transposto didaticamente. (BRASIL, 2016, p.255)

Desse modo, é possível refletir que as semelhanças entre as avaliações nacionais e a internacional residem, pontualmente, no fato de que todas pressupõem o desenvolvimento das habilidades que promovam a superação do ato de decodificar. A grande diferença, no entanto, está na avaliação PISA, que “[...] considera a participação ativa do leitor durante todo o processo de leitura, cobrando-lhe a análise e avaliação dos textos lidos a partir de suas experiências pessoais e seu conhecimento de mundo [...]”. (*idem*) Postulamos que esse seja o modelo a ser levado em consideração, inclusive para adoção nas práticas metodológicas de formação do leitor. Limitar as leituras a excertos – como nos livros didáticos – ou fazer da

leitura, até do texto literário, o momento de letramento gramatical, não significa dizer que o estudante sabe interpretar.

As pesquisas divulgadas pelo Instituto Plataforma do Livro (IPL, 2018) durante a Bienal de Livros em São Paulo, trouxeram os índices atuais sobre o analfabetismo no Brasil, discutindo os dados da pesquisa do Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF²³. Os dados dão conta de que 29% da população brasileira é analfabeta funcional: lê, mas não compreende. Decodifica, mas não analisa criticamente. De acordo com a pesquisa *Retratos do Brasil 2018*, 32% dos brasileiros que estão no ensino médio têm um nível de alfabetismo rudimentar; no ensino superior, esse índice chega a 25%. Essa criticidade que não se constrói na escola, não é cobrada nas avaliações em larga escala, custa um preço muito mais alto do que repensar as metodologias de verificação que as avaliações usam: um retrocesso político e econômico sem limites para a população brasileira.

3.4 Considerações sobre instrumentos avaliativos: caminhos para a formação do leitor crítico

A partir dos dados sobre os instrumentos avaliativos vigentes no Brasil e em Pernambuco, é possível observar a quantidade de dados que são gerados a partir dos resultados coletados. Entretanto, o que se faz depois com esses dados para além do ranqueamento ainda é bastante discutível, tendo posto que eles são pouco utilizados para estudos e o próprio INEP não aprofunda as análises, estando voltado, bem como em nível estadual, para os resultados finais. Com o uso constante da TRI (Teoria de Resposta ao Item) em ambas as esferas, a proficiência média passou a ser o maior alvo de interesse: números. Para a escola, números têm bem pouco significado, visto que a sua missão é buscar alternativas que garantam a aprendizagem. E esse processo não tem relação direta com números, mas, sim, com os limites e as possibilidades do material humano com que se trabalha.

Desse jeito, quando promove o *ranking* de quem evoluiu mais e quem evoluiu menos, além de expor alunos, docentes e escolas, os índices IDEB e IDEPE não ajudam a unidade de ensino a enxergar suas falhas como um todo, tendo em vista que os resultados não são socializados e apropriados pelos estudantes e pelos docentes, que são os atores mais importantes nesse processo (FIGUEIREDO *et al* 2018). Compreendendo-se que os índices de

²³ Veja mais em IPL na Bienal: Inaf 2018 e Retratos da Leitura no Brasil – Disponível em <http://plataforma.prolivro.org.br/ipl-na-bienal-inaf-2018-e-retratos-da-leitura-no-brasil/>

proficiência sejam baseados em respostas dadas a um conjunto de itens, cuja avaliação só dá conta de uma parte de habilidades que a escola desenvolve, pouco se informa sobre o que os alunos aprendem ou não, ou seja, seu real progresso não é mensurado em números. A expressão oralizada que seja clara, coesa, crítica, não é expressa em números; O aprendizado cidadão, moral não cabe em números.

Dessa forma, Horta Neto (2013, p.292) diz que “[...] apesar de existir um esforço no sentido de dar um significado pedagógico ao número, ele ainda é insuficiente para traduzi-lo em uma linguagem compreensível para a equipe escolar [...]”. Mesmo que sejam ofertadas oficinas de compreensão desses resultados, um grande empecilho é o tamanho das redes municipais, estaduais, federais. O número de escolas, de docentes, de gestores torna uma difícil missão na socialização e compreensão dos números e a consequente melhoria nas práticas docentes. Logo, o grande problema reside no número de escolas que conseguem se apropriar dos índices alcançados e fazer uso correto dos testes avaliativos: investir na ressignificação de práticas pedagógicas que auxiliem os estudantes e elevar seus níveis de proficiência leitora. (HORTA NETO, 2013, p.293)

Nesse sentido, voltando o olhar para o instrumento SAEPE, é importante ressaltar que desde 2008, ele passou a ser norteado pela política pública conhecida como sistema de *accountability* ou (responsabilização educacional), que facilitou a divulgação em larga escala das proficiências obtidas. Passaram a fazer parte da “conta” taxas de aprovação/reprovação, além das notas de proficiência em Leitura e Matemática. Juntas, elas compõem o IDEPE-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco. É o resultado do IDEPE que fomenta a política de meritocracia pelos resultados obtidos - Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Embora a definição que se dê a esse bônus seja de reconhecimento pelo desempenho docente, afirmamos que o limite entre ensinar para atingir metas e ensinar para aprender” pode comprometer as práticas pedagógicas de formação leitora não só em Pernambuco, como em todos os outros estados que se faça uso dessa política.

Defendemos que o professor seja valorizado não somente uma vez no ano, quando é agraciado com um prêmio de pouco mais de mil reais. Acreditamos firmemente que a classe docente prefere ser reconhecida em suas lutas históricas, como as questões salariais, de incremento no currículo, em que seja incentivado e garantido seu acesso a pós-graduações. A política da meritocracia tem levado, especialmente no ensino médio, grupos de professores a passar o ano letivo trabalhando exclusiva (e exaustivamente) os descritores que são avaliados na prova do SAEPE. É essa perspectiva que a reflexão precisa ser construída porque, como

exemplificação dessas práticas pedagógicas que visam ao reconhecimento financeiro, que resultados discrepantes de proficiência em nível estadual e nacional podem ocorrer.

Os resultados do SAEPE 2017, nesse sentido, foram bastante comemorados por todos os setores educacionais do estado. Não estamos desmerecendo, com isso, os índices alcançados. Eles são fidedignos e fruto de trabalho árduo desenvolvido pelos professores da rede estadual de Pernambuco. Todavia, em uma análise crítica desses resultados, provocamos a reflexão sobre as dimensões que estão amalgamadas nas políticas de avaliação por resultado. Padrões, indicadores, modelos, dados quantitativos, tudo parece um grande sistema de planilhas eletrônicas, cujo valor reside apenas nos fins: números. Entendemos que todo processo de formação precisa ser avaliado, mas nos inquieta que dados divulgados representem a possibilidade de que alunos leem, mas não compreendem; localizam informações, mas não constroem sentidos. Deixem de ser sujeitos históricos e críticos para serem reduzidos a números.

Nesse bojo, a avaliação PISA com toda a sua complexidade, convida-nos para uma discussão não só sobre adotá-la como modelo de avaliação em larga escala no país, mas, também sobre a importância de ressignificar nossas práticas metodológicas para formar leitores ativos, críticos para além de atender às exigências da prova, capazes de construir pensamento crítico na vivência em sociedade. A participação crítica, política, na vida social pode e deve ser construída na escola, com vistas a que não se pague um preço alto demais pela inexpressão crítica quando é necessário. Pessoas que deixam a escola sem essa formação crítica vão exercer o papel de “massa de manobra” na sociedade e podem pôr em risco valores historicamente conquistados. Isso é muito perigoso e a escola deve se posicionar quanto à formação do leitor crítico.

Mas as políticas públicas educacionais precisam estar alinhadas com essa formação. As práticas metodológicas devem garantir a leitura crítica na escola e as avaliações em larga escala, como soma de todos esses esforços, têm de exigir dos estudantes não só proficiência em uma rasa leitura; precisa ser algo mais aprofundado, ativo, interativo: que valorize conhecimentos prévios, de mundo e de palavra do leitor. Pensamos que investir em políticas educacionais, atualizar o sistema de avaliação, garantir investimentos financeiros nas esferas municipais, estaduais e federais é o mínimo que deve ser feito para alavancar os índices de proficiência leitora no Brasil. Entretanto, é preciso envolver fortemente os sujeitos atores desse processo: docentes e estudantes.

É preciso apropriação dos resultados, reflexão sobre as práticas pedagógicas e uma reorganização das atividades de formação leitora para que essa formação seja o alvo do

empreendimento da ressignificação e não os números que são expostos. Os estudantes também podem ser imbricados na leitura desses resultados, afinal, como parte do processo, eles são capazes de se comprometer em superar suas dificuldades e ser protagonistas não só dos bônus, quando vierem. O ônus das ações também deve recair sobre todos os atores desse processo.

Por fim, no próximo capítulo, vamos discutir como se dá essa formação do leitor crítico, à luz dos marcos teórico e legal, sob a concepção interacionista da leitura (BRASIL, 1998) e em consonância com as matrizes de referência do exame PISA. Reuniremos concepções teóricas e práticas de estratégias de leitura crítica e discutiremos os resultados de ações empreendidas em cinco escolas públicas da cidade do Recife, desenvolvidas e aplicadas entre julho e outubro de 2018.

4 A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

4.1 Leitura crítica: definições

O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018)²⁴ tem a função de medir a proficiência leitora dos estudantes que terminam o ensino médio no Brasil. Esse instrumento verifica a capacidade dessas pessoas em utilizar informações - compreendendo, refletindo e usando – com vistas à participação ativa em sociedade. Na edição de 2018, 2000 pessoas entre 15 e 64 anos de idade foram avaliadas. Mais que verificar a condição de alfabetização dessas pessoas (reconhecer letras, decodificar frases), o teste verifica o nível de alfabetismo (localizar, integrar, elaborar e avaliar informações). O resultado apontou que 29% dos entrevistados foram considerados analfabetos funcionais: leem, mas não são capazes de discutir criticamente os textos lidos.

Números ainda mais alarmantes são os de alfabetismo rudimentar que o ensino médio brasileiro alcançou: 32%. O fundamental, 42% e Superior, 25%. Esses números são bastante significativos e nos fazem refletir sobre as definições não só de leitura, que já discutimos no capítulo 1 dessa pesquisa, mas, especialmente, de leitura crítica. Esse tipo de atividade aproxima da experiência de viver. Na vida real, podemos enfrentar situações que demandam nosso posicionamento, entendimento, explicação para nossas escolhas. No trabalho com o texto não funciona diferente: é preciso se posicionar (aprovando/reprovando), entender (discutir sobre ele) e explicar (pontuar partes significantes). Isso é o contínuo processo de construção do senso crítico.

Cardoso (2011) diz que o senso crítico é uma “(...)habilidade complexa e interminável (...)”, cujo constructo é a qualidade política. Posicionar-se criticamente é participação cidadã e política, prevista, inclusive nos documentos oficiais que fundamentam a educação brasileira. Dentre os critérios de avaliação para a aprendizagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.95) orientam que o aluno seja capaz de “(...) Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles”. Ou seja, o estudante deve, nas séries finais, já ter desenvolvido a habilidade de confrontar os textos lidos com outros textos, construindo sua representação crítica perante eles.

Dessa forma, reunimos definições teóricas sobre a leitura crítica, com vistas a nortear o trabalho com o texto “*Eu, cara de Lua*” (GONÇALVES, 2016) como sugestão de

²⁴ Ver mais sobre INAF em <http://plataforma.prolivro.org.br/ipl-na-bienal-inaf-2018-e-retratos-da-leitura-no-brasil/>

ressignificação da prática pedagógica que amplie os recursos materiais disponíveis nas escolas públicas brasileiras: livro didático. Embora seja o mais tradicional suporte – inclusive distribuído obrigatoriamente pelas políticas públicas brasileiras – o livro é bastante questionável no processo de formação do leitor crítico. Como precisa atender a várias demandas, como o letramento literário, o gramatical e o da escrita, muitas vezes os textos oferecidos nesse suporte em nada colaboram com a prática docente, posto que trazem excertos, recortes e muitas vezes, exercícios limitados, mecânicos e repetitivos.²⁵

Sendo assim, a leitura crítica, para Stauffer (1969), é um processo avaliativo ou de categorização de alguns padrões aceitos pelo leitor – questionamento e funcionalidade. Quando esse leitor é capaz de resistir à pressão do pensamento massificado²⁶ e questionar, pesquisar, buscar a veracidade do que está sendo dito, ele é dito crítico. O leitor crítico não deixa que o teor apaixonado ou acalorado do texto direcione a sua construção de sentidos, porque ele avalia e busca confrontos com outros textos a fim de ser convencido por aquilo que lê. Hussein (1987, p.110), em corroboração a Stauffer (1969), diz que “ (...) o leitor crítico opera suspendendo o julgamento até que possa responder plenamente a todas as evidências e selecionar o relevante”.

A autora diz ainda que três importantes atividades compõem a leitura crítica: questionar, avaliar e verificar funcionalidade. Um leitor crítico sempre reflete a respeito do que lê, busca fundamentos e examina atenciosamente um texto, em face de sua experiência, dos seus conhecimentos e de seus valores. Hussein (1987, p.110), nesse sentido, diz que:

[...] O questionamento leva o leitor a verificar pressupostos de um texto. O fator funcional ou conotativo leva o leitor a usar métodos de inquisição lógica e de solução de problemas, a selecionar palavras ou frases significantes em uma afirmação, a identificar aspectos emocionais e a levantar os vieses do texto. O fator avaliativo, que requer padrões fornecidos pelas experiências anteriores e inclui distinção entre o relevante e o irrelevante, a avaliação do mérito de um texto e a apresentação de justificativas baseadas em evidências.

Assim, para Hussein (1987), as primeiras definições de Leitura Crítica foram retiradas de textos teóricos que relacionavam a atitude de ler criticamente a “processos complexos não observáveis inferidos a partir do comportamento, em situações de vida diária”, nos anos 1950-1960. Essa época é bastante importante para o Brasil, como já discutimos no capítulo 2, posto que os altos índices de analfabetismo moveram grandes esforços políticos, educacionais e

²⁵ Para um estudo mais aprofundado, ver a dissertação de mestrado de Bunzen (2005): Livro Didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso.

²⁶ Ver mais sobre em *Massificação Humana E A Educação Aristocrática Em Nietzsche*, disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1163/1178>.

sociais para tentar de alguma forma reverter problemas como evasão escolar, repetência e ineficiência da leitura. É nesse terreno que as concepções de leitura de Paulo Freire (1981), embasando as discussões de Hussein (1987), passam a provocar reflexões sobre o processo de leitura no Brasil. Para Freire (1981), ler sempre foi um ato político e o brasileiro analfabeto entre as décadas de 1960 a 1980, era vítima de uma instituição opressora que perpetuou por longos anos a forma colonialista de gerir a educação.

O professor Freire criticava os métodos de ensino de leitura – inclusive a crítica – que se baseavam no rigor científico e tinham como norteamento apenas o refinamento metodológico. Para Freire (1981), o conhecimento de mundo, a valorização da bagagem cultural do estudante ajudava a amadurecer suas habilidades de leitura crítica. Mais que ensinar a palavra “tijolo” a seus alunos pedreiros da educação de Jovens e Adultos, Freire (1981, p.13-14) costumava desafiar os educandos com um conjunto de atividades que os convidava a construir a percepção crítica do que é cultura pela “compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo”. Freire dizia ainda que

[...] É nesse sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra hegemônica (FREIRE, 1981, p.14)

Em referência a Freire, Cassany (2005) diz que o pensamento crítico é a nossa capacidade não só de leitura do mundo, como também interação com tudo ao nosso redor. Somos sujeitos históricos que têm o privilégio de construir sentidos sobre as coisas que nos cercam; refletir sobre elas e nos modificar, a partir disso. Para Cassany (2005, p.34) a alfabetização, ação que antecede o ato de ler, é tal qual para Freire, um ato político:

[...]Contra esta escuela que reproduce el orden establecido y domestica a los individuos, Freire opone una educación que rompa la “cultura del silencio” y que conciencie a los oprimidos de las causas racionales de su situación. De este modo la literacidad da poder al aprendiz –o le empodera, como se dice en América Latina– para que pueda mejorar su forma de vida. La literacidad se convierte en una herramienta de liberación. Es un acto político, además de pedagógico²⁷.

²⁷ Nossa tradução: Contra essa escola que reproduz a ordem doméstica estabelecida aos indivíduos, Freire se opõe a uma educação que rompa a "cultura do silêncio" e que conscientiza os oprimidos das causas racionais de sua situação. Assim, a alfabetização empodera o aprendiz - ou o capacita, como se diz na América Latina - para que ele possa melhorar seu modo de vida. Alfabetização torna-se uma ferramenta de libertação. É um ato político, além de pedagógico.

Na perspectiva de uma leitura crítica que contribui para a formação e desenvolvimento social do leitor, compreender os fenômenos do mundo e as diferentes linguagens em que eles ocorrem são formas de conceituar esse tipo de leitura. Ler criticamente é mais que decodificar ou processar a informação: é produzir sentidos, refletir sobre eles e usá-los para se representar na realidade social em que o indivíduo esteja inserido.

Menegassi e Moraes (2002) problematizam, nessa seara, que a leitura crítica não seria, então, uma atividade vista com “bons olhos” pelos mais poderosos no Brasil. Pessoas críticas, que questionam, cobram, têm fundamentos e por consequência, incomodam. Os autores argumentam que como estamos inseridos em uma sociedade capitalista, a sua sobrevivência depende do nível de ignorância da população. Ou seja, a construção da criticidade na escola seria uma ameaça a quem está no poder: é mais fácil manipular toda uma sociedade, tendo em vista “(...) mecanismos de esquecimento e de mascaramento da realidade que são requintadamente planejados para que a população não perceba a relevância dos fatos, levando à construção de esquecimento coletivo” (MENEGASSI e MOARAI, 2002, p.132).

Como materialização desses “mecanismos”, Menegassi e Moraes (2002) discutem o papel social da leitura ao longo dos anos no Brasil, para além do código escrito. A leitura que permite a interação entre leitor e realidade social em que ele está inserido, também lhe permite conviver socialmente. Por outro lado “(...) Os analfabetos e mesmo alunos que frequentam ou frequentaram bancos escolares estão impossibilitados de participar ativamente das decisões sociais por não possuírem uma visão crítica da realidade social.” (*idem*). Há uma ligação muito íntima entre ler e posicionar-se criticamente e que não parece ser levada em consideração tanto em algumas esferas do ensino brasileiro, como nos instrumentos avaliativos da educação pública – SAEB, ENEM, como vimos no capítulo anterior.

Como movimento de produção de marcador de X em massa, parece ser suficiente para a educação brasileira que os estudantes brasileiros leiam, decodifiquem e marquem X nas respostas corretas ou incorretas, conforme enunciado das questões. Isso cria condições para que uma população que seja capaz de ler, mas não discutir, decodificar, mas não entender e assim, ser manipulada nas representações sociais, econômicas e políticas. Cardoso (2011), nessa direção, reflete sobre a construção do senso crítico, que acompanha o desenvolvimento da leitura crítica pois,

[...]Na leitura crítica, todos os movimentos visam ao desvelar das engrenagens manipulatórias. Na verdade, é uma contra-leitura árdua, sistemática e de reconstrução dialética. É um saber pensar mais elaborado, filosófico, aquele tipo que, nas palavras de Pedro Demo, “pede acuidade de fundamentação, rigor e meticulosidade”. O leitor crítico sabe que só existe realidade objetiva enquanto algo independente de nós; mas aquela sobre qual

analisamos já consiste numa leitura, numa interpretação com vieses, claro, histórico-culturais. (CARDODO, 2011)

Nessa direção, Cavéquia e Maciel (2010) discutem que leitura crítica demanda do leitor “conhecer o mundo, representado pelos mais variados sistemas semióticos”. Em outras palavras, não se trata apenas do código escrito, mas de todas as linguagens que estão presentes na sociedade contemporânea. Para as autoras,

[...]A leitura crítica desestabiliza o mundo interior do indivíduo; gera-lhe dúvidas e anseios por mudanças. Em primeiro momento, ocorre a inquietação; depois, alguns ajustes são feitos no mundo interior do leitor por meio da reflexão para, finalmente, ocorrer a prática consciente, que consiste no resultado do novo sujeito transformado, porém não concluído. Afinal, outras leituras de mundo serão lidas e relidas.

Nesse bojo, é papel do educador incentivar essa leitura crítica na escola. O estudante, por sua vez, através dessa atividade, ao ter contato com as escritas construídas pelo mundo do outro, precisa encontrar os significados que lhe façam sentido, posto que “(...)possuir o saber crítico é possuir a capacidade de transformar o seu mundo por meio do mundo de outro e vice-versa (...)” (CAVÉQUIA E MACIEL, 2010). Assim, ela ocorre quando é sentida, refletida e indagada. Logo, é constructo dessa atividade instigar ao aprofundamento, questionamento, verificação e avaliação do que lê. O educando que desenvolveu essas habilidades, necessariamente, amadureceu a autonomia, porque desenvolve atividades que contribuem de alguma maneira para o seu crescimento.

Assim, como o ato de ler é importante ferramenta de participação social, pensamos ser necessário discutir o papel do professor na formação do sujeito, porque essa é uma tarefa complexa, que demanda acompanhamento de um leitor maduro, capaz de provocar, estimular, encorajar a formação da capacidade de analisar, discutir na escola.

4.2 O papel do professor na formação do leitor crítico

O papel do professor, antes de tudo, é ser leitor. Quando não há paixão pelo texto e a leitura já não é parte dos seus hábitos, é possível que os educandos não o tomem como exemplo, o incentivo de que precisam para passar a gostar de ler. Roland Barthes, no início dos anos 1980, em Paris, ao discursar a respeito da sobrevivência da literatura nas escolas e universidades, falou do seu medo de a Literatura morrer nas escolas. O professor, em seu último curso no *Collège de France*, compartilhou seu pesar pela possível morte da disciplina

dizendo que “A literatura como Força Ativa, Mito vivo, está não em crise (fórmula fácil demais), mas talvez em vias de morrer”.

Em 2006, a também professora Perrone-Moisés, no artigo “*Literatura para todos*”, além de discutir as dificuldades do leitor que chega às universidades com imensas lacunas de leitura crítica, questionou, então, o porquê da manutenção do ensino de Literatura, se os estudantes não gostam de decodificar, não se esforçam para romper os limites do texto e reclamam quando recebem como trabalho, ler. O professor universitário, segundo a autora, embora não seja responsável pela formação do leitor crítico – que deveria caber ao docente dos ensinos fundamental e médio – também não se mobiliza para tentar reverter essa realidade:

[...] Os professores universitários verificam, no dia-a-dia, as carências agudas e crescentes das novas turmas que lhe são confiadas. E preocupam-se, naturalmente, com esse estado de coisas. Entretanto, de modo geral, a preocupação dos professores universitários com aquilo que está ocorrendo nos cursos básico e secundário limita-se a uma atitude de constatação e lamentação. Afinal, não é culpa deles. O ensino básico e o secundário são por eles vagamente conhecidos. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p.18)

Nesse sentido, a autora ainda reflete que para chegar à universidade, o estudante passou pelo ensino secundário. Ou seja, deveria ter aprendido a questionar, duvidar, pesquisar. Entretanto, embora essa formação seja a mais cara expectativa do professor universitário, é preciso lembrar que

[...] a atitude crítica, salutarmente mantida e incentivada, sobretudo num país que conheceu em passado recente, vinte anos de regime autoritário, permanece solitária e quase inócua se ela não for acompanhada de propostas concretas para alterar um estado de coisas criticável. Da universidade, esperam-se críticas, mas também propostas. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p.198)

Desse jeito, temos ciência que propor um trabalho de reflexão com professores é sempre um grande desafio, posto que envoltos com certo sentimento de “abandono” (das políticas públicas que incentivem sua formação continua após ingresso na rede pública), muitos acreditam desenvolver o melhor trabalho possível. Tantos outros ainda acham que fazem o melhor ao seu alcance e que a “culpa” da crise de leitura no Brasil é responsabilidade do governo, dos alunos, da estrutura física da escola, da região: de todo mundo, menos, deles, também. Propomos aqui um *mea culpa*. É papel do professor refletir, ponderar, refazer, caso seja necessário, o seu plano de ação metodológica, porque essa importante peça não é detentora de todos os saberes. Como humano e falho, precisa assumir a parte que lhe cabe no processo.

Por outro lado, é verdade que no Brasil a função docente vem sendo, ano após ano, desrespeitada e desvalorizada e a este profissional sempre cabem críticas, cobranças e responsabilizações pelos baixos resultados obtidos nas avaliações de larga escala. Isso acontece, especialmente, dentro de um campo ideológico em que se veja o professor como doutrinador, inimigo do Estado, que não carece de investimentos porque não dá resultados. Em face disso, não levar em consideração as formações iniciais, bem como as continuadas, justificando esse não investimento por questões políticas vai, a longo prazo, levar a educação pública à falência.

Os cursos de graduação precisam entrar na discussão da formação docente, porque é da Universidade que vêm novas propostas teórico-metodológicas que podem ajudar a “oxigenar” velhas práticas que já não surtem mais efeito²⁸. A formação inicial precisar ser sucedida de formações continuadas, programas de mestrado e doutorado, com vistas a atualizar permanentemente as práticas docentes. Essa é uma forma de garantir que professores, por exemplo, não persistam em métodos obsoletos (cópia do quadro) e se alinhem com metodologias mais eficazes e possam colaborar com a formação de leitor já nos ensinos fundamental e médio.

Por outro lado, a Professora Perrone-Moisés (2006) discute a co-responsabilização da qual os professores universitários se eximem nas práticas de formação do leitor porque acreditam que esses sujeitos já devem vir da escola básica devidamente formados. Ao se questionar quantos colegas de profissão se preocupam com as lacunas que os estudantes trazem para o ensino superior, há a constatação de que mesmo esses docentes, cuja titulação sugere perfeito alinhamento entre teoria e prática, têm dificuldades de ler com atenção pareceres e decretos que resultam nas diretrizes nacionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o ensino secundário da Literatura. Nesse sentido, a Professora passa a refletir seu próprio papel na formação do professor:

[...] É fato que as diretrizes são apenas conselhos e sugestões, e não são elas que determinam, em última instância, o que ocorre nas milhares de escolas e de salas de aula no país. Mas, se elas não são lidas pelos universitários (a não ser por aqueles que participam das comissões que as elaboram), elas são recebidas pelos diretores de escolas e pelos professores do secundário, como emanando de instâncias supostamente mais competentes, e acabam tendo efeito na prática didática cotidiana. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p.19)

²⁸ Ver páginas 7 e 11 do capítulo anterior. Os resultados das avaliações em larga escala no Brasil têm crescimento inferior a 5% em 22 anos de prospecção. Postulamos que as práticas docentes, uma das variáveis responsáveis por esse baixo percentual, devem ser largamente discutidas.

Nessa direção, é papel do professor ter uma formação adequada, seja inicial, seja continuada. As universidades dão subsídio teórico e as salas de aula com todas as imensas dificuldades (faltas de recursos materiais, estruturais, emocionais e sociais) põem em xeque aquilo que a academia ensina.

Outro papel importante do professor é planejar. Essa atividade é salutar para o trabalho do docente, considerando que o ato de planejar é sempre um processo de reflexão crítica, de tomada de decisões, previsão de necessidades e adequação dos recursos disponíveis (materiais e humanos). No documento “O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa”, Gandim (2011) discute que

[...]O planejamento é natural ao ser humano; para qualquer ação que produzimos, fazemos o que é essencial ao planejamento: motivados por algum problema, acompanhado de alguma esperança de alcançar mudança, propomos um futuro desejável; fazemos uma avaliação da realidade para ver a distância a que estamos deste futuro e quais são as possibilidades de alcançá-lo ou dele nos aproximarmos; finalmente propomos ações, atitudes, regras e rotinas para realizar esta aproximação. Desde que o ser humano se constituiu como tal, isto é, desde que se reconheceu como ser humano, distinguiu-se dos animais por ter esta capacidade de produzir o futuro de forma consciente.

Nesse sentido, para além de uma estratégia de organização do trabalho na formação com o leitor, o planejamento, também previsto na Lei 9394/96 (o compromisso com o processo de ensino aprendizagem se dá desde o planejamento à avaliação demanda do professor conhecimento das obras que pretende trabalhar), facilita o trabalho docente. Logo, é, também, papel do professor conhecer os textos que seleciona para ler e socializar, os personagens, as possibilidades de compreensão: ter com eles intimidade leitora de quem é maduro e proficiente. O aluno precisa sentir segurança na apresentação da obra, na narrativa que o professor faz sobre o texto. Se não for empolgante, sedutor o trabalho de pré-leitura (fase de apresentação da obra), a atividade pode já começar fadada ao fracasso. O documento “Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2007) discute, sobre essa participação do professor que

[...] Aprender a ler não é uma atividade natural, para a qual a criança se capacita sozinha. Entre livros e leitores, há importantes mediadores. O mediador mais importante é o professor, figura fundamental na história de cada um dos alunos. A leitura é ferramenta essencial para a prática de seu ofício, por isso precisa revelar-se um leitor dedicado e uma forte referência para seus aprendizes. (BRASIL, 2007, p.26)

Certamente como figura importante no processo de formação leitora, não cabe ao docente o título de “dono absoluto da verdade”, posto que sua leitura sobre determinada obra

possa ser uma entre as infinitas possibilidades que permite o texto. O convite à confirmação/negação do que diz o professor, que desencadeia saudável debate entre as múltiplas vozes que se erguem em uma leitura concentrada é também papel docente na formação do leitor crítico. Enquanto agente de transformação que favorece e encoraja a capacidade cognitiva, interpretativa do aluno, o docente pode estimular a leitura e compreensão das realidades intra e extratextuais.

Freire (1996, p.29), sobre o papel docente de criar condições favoráveis para que o aluno leia criticamente reflete que

[...] Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educando criadores, instigadores, inquietos rigorosamente curiosos humildes e persistentes. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente do saber ensinado, em que o objetivo ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos seus alunos.

Por fim, é papel do professor na formação do leitor crítico conhecer os pressupostos teóricos que embasam suas práticas pedagógicas. Quando conhece esses pressupostos – que envolvem não só as concepções de leitura, como também os processamentos de informação – e diversifica os suportes com os quais promove a leitura crítica, o docente cumpre mais um requisito do seu papel, pois

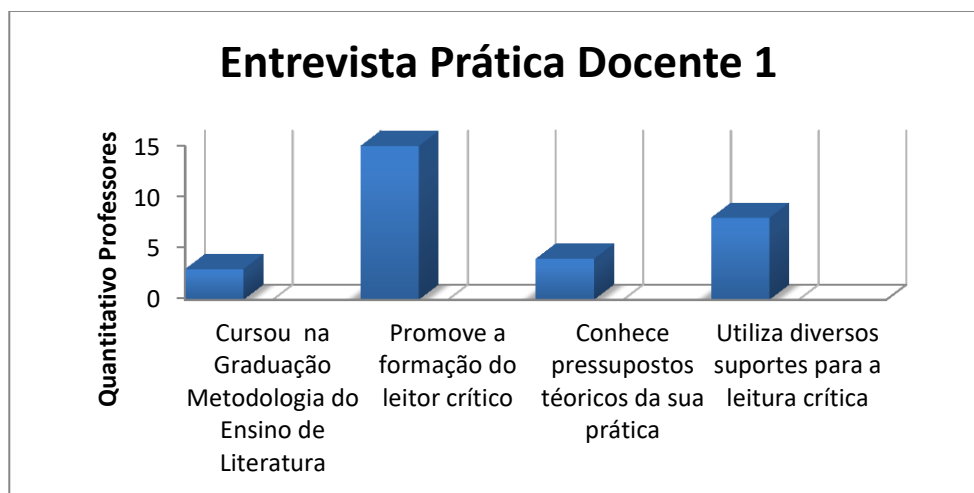
[...]Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996,p.29)

Dessa forma, a fim de quantificar o número de docentes na cidade de Recife que cumprem alguns dos requisitos no papel de formação do leitor crítico, como parte de nossa pesquisa qualitativa, entrevistamos, em um encontro de formação de Professores de Língua Portuguesa, em agosto de 2018, quinze docentes. Nossa entrevista (ANEXO F) fez um recorte das habilidades docentes que discutimos nessa sessão e perguntava, em forma de entrevista, com respostas curtas: a) Você teve a cadeira de Metodologia do Ensino de Literatura na Graduação?; b) Você promove a formação do leitor crítico em suas aulas? c) Você conhece os pressupostos teóricos que embasavam suas práticas? d) Você utiliza diferentes suportes para promover a formação? O resultado nos fez refletir: como é possível promover essa formação

em dominar alguns pressupostos teóricos e usar, na maior parte da formação, apenas o livro didático como suporte para as práticas de leitura?

O resultado para as quatro perguntas ficou assim desenhado:

Figura 15 – Gráfico Docentes que foram leitores críticos



Fonte: A pesquisadora

Todos os colaboradores dessa entrevista afirmaram realizar a formação do leitor crítico em suas aulas de Língua Portuguesa. Esse número é muito significativo e, teoricamente, deveria ser repercutido na qualidade da formação desse leitor. Partimos da premissa que o professor sabe formar leitor crítico e, assim, use alguma porcentagem de sua carga horária (seis aulas semanais) para tratar especificamente da leitura crítica. No segundo item dessa pesquisa, contraditoriamente, somente 26% afirmou saber quais pressupostos teóricos fundamentam suas práticas. Ora, se o professor desenvolve uma formação do leitor, supõe-se que ele esteja fazendo isso ancorado em sólidas teorias de ensino.

No entanto, 66% não conhece os pressupostos teóricos fundamentam suas práticas, respondendo a esse item com frases do tipo “não sei informar”. Aí reside a incoerência que apontamos e nos convida à reflexão sobre que formação está realmente sendo dada nas escolas. Nesse caso, o docente que repete ano após ano as mesmas práticas, as mesmas obras, o mesmo suporte tende a cair no próprio arcaísmo. É papel do professor buscar, também, ele mesmo, estudos, discussões, formações que possam contribuir para que sua prática não seja estanque e responda, um dia, quando for perguntando sobre o constructo de sua metodologia e ele responda “não sei informar”.

Por fim, 53% dos entrevistados utilizam suportes diferentes do livro didático para realizar a formação do leitor. Muitos colaboradores utilizam ferramentas digitais (celulares, tablets, Datashow) como suporte para a leitura crítica. É número positivo, que pressupõe

criatividade, autonomia e iniciativa de buscar outros suportes que incrementem sua prática, mesmo só 20% tendo essa formação na sua graduação. Pensamos que esse número poderia ser expandido não só para o Recife, mas no Brasil como um todo. Em uma visão geral, esses dados nos fazem refletir, antes de tudo, sobre a importância de preparar o professor ainda no curso de graduação.

Nessa direção, é importante garantir não só a formação inicial, como também a continuada do professor. É papel do docente, para além de todos os já elencados aqui, ser bem formado, atualizado e, claro, valorizado. Todas as políticas públicas brasileiras educacionais valorizam, massivamente, a criação de condições para os estudantes permanecerem na escola, aprender, não reprovar, mas poucas dessas políticas garantem investimentos na formação do professor que forma leitor. É incoerente o sistema educacional exigir excelência e não ofertar o mínimo de condições financeiras, estudantis e de trabalho para o docente. Para haver o real crescimento na qualidade de ensino, precisa haver investimento em todos os atores do processo, não só na escola (estrutura física) ou no aluno (alimentação, livros, fardamento): é preciso investir no professor (programas de pós-graduação, congressos, incentivo à publicações, criação de grupos de estudos e pesquisas). Afinal, é papel do docente ser engajado, atuante, pesquisador, crítico, criativo, asseguradas essas condições.

4.3 Estratégias de Leitura crítica

Cada leitor tem seu próprio tempo de leitura, seus gostos e suas estratégias. Essas condições precisam ser levadas em consideração pelo docente na hora de iniciar, conduzir a formação leitora na escola. Não só porque é prevista em documentos, leis, programas educacionais, essa formação tem um forte papel social de mediar a inserção do sujeito na sociedade. Krug (2015) defende a importância da leitura na formação do leitor porque ela é “responsável por contribuir, de forma significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e (...) ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em si mesma”.

Nesta sessão reunimos três perspectivas de abordagem que, juntas, compõem estratégias de leituras capazes de potencializar o trabalho desenvolvido pelo docente na formação do leitor crítico. A primeira delas tem arcabouço teórico em Bordini e Aguiar (1988). Através dos estudos teóricos das autoras, conhecer e aplicar o método recepcional permite ao professor não só refletir sobre as formas de levar a obra até o aluno, como também pensar em estratégias de sensibilização para a leitura que será feita. Quando mecanizada fria,

que apenas serve para ganhar nota não faz sentido para o aluno. A segunda perspectiva encontra em Solé (1998) e Menegassi e Ângelo (2005) as formas de orientar o método de trabalho com a obra selecionada. São as estratégias de leitura. Escolhendo a obra que dialoga com os interesses de sua turma, o professor pode pensar nas formas de envolver seus alunos no texto que selecionou. Conforme os autores, é importante o professor pensar na sua atuação na pré-leitura, durante a leitura e no pós-leitura. A última perspectiva apoia-se em Cassany (2011), com estratégias que orientam o trabalho do professor para elaborar atividades de compreensão global dos textos escolhidos.

O ponto de partida mais recente para os estudos da Estética da Recepção é em 1979, na Áustria, quando houve a realização do “Congresso da Associação de Literatura Comparada Internacional”, presidida por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, da chamada Escola de Constança. Silva e Paz (2014), a esse respeito discutem que

[...]A estética da recepção é baseada nos postulados do fenomenólogo Roman Ingarden, no estruturalismo da Escola de Praga – especialmente Jan Mukarovsky e Felix Vodicka – e na hermenêutica do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer. Antes de Jauss e Iser, outras correntes teóricas haviam abordado os aspectos da recepção. Regina Zilberman (2011) cita, entre outras, a sociologia da leitura e o *Reader-Response Criticism*.

Nesse bojo, a formação do leitor através do método recepcional é discutida por Bordini e Aguiar (1993) no livro *Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas*. As autoras refletem sobre como a associação de saberes precisa, antes, ser inerente ao docente porque “[a] leitura do professor [...] é pré-requisito para a leitura do aluno”. É fundamental o profissional entender que é através do seu trabalho de formação do leitor (crítico), na escola, que as transformações sociais ocorrem, porque

Numa sociedade desigual, os problemas de leitura se diversificam conforme as características de classe. As soluções passíveis se orientam para o pluralismo cultural, ou seja, a oferta de textos vários, que deem conta das diferentes representações sociais. (1993, p. 13)

Nesse sentido, quando independente do contexto sociocultural em que atua, o professor escolhe obras que abarcam das obras mais simples às mais complexas, democratiza o ensino de leitura. Entendendo a formação do leitor como instrumento de empoderamento e formação social, o professor passa a montar estratégias para desenvolver o seu trabalho que precisam passar pela Estética da Recepção. Quando leva em conta o princípio da catarse, que sendo desencadeada pela interação do espectador, ajuda a definir a qualidade de uma obra, Jauss (1994), problematiza que

[...] a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão. (JAUSS, 1994, p. 7)

Assim, quando tratamos da importância que deve ser dada à Estética da Recepção na escolha da obra, chamamos atenção para o processo de leitura em si, que se inicia com a experiência estética e encontra no leitor o elo principal desse ciclo, possibilitando o conhecimento e a interpretação da obra (SILVA e PAZ, 2014). O método recepcional, nesse sentido, para ser bem sucedido, depende do empenho do professor em levar em consideração as etapas que o compõem: determinação do horizonte de expectativas, atendimento ao horizonte de expectativas, ruptura desse horizonte, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas.

Determinar as expectativas do leitor, conforme Bordini e Aguiar (1993) é a observação que o docente faz sobre os interesses de leitura dos seus estudantes. Essa ação ajuda a criar estratégias de ruptura e de transformação. Ao escolher uma obra, o professor se coloca como uma ponte entre ela e o aluno, mas precisa deixar que ele assuma o papel ativo de construir seus próprios sentidos. O professor pode escolher aspectos relevantes da obra que vai tratar: um tema polêmico, uma personagem marcante, para atrair a atenção de sua turma. Atender ao horizonte de expectativas é buscar, em seu repertório de leitura – e também fora dele – obras que possam atender aos conhecimentos de mundo, as leituras prévias que os estudantes têm. Quando o discente se reconhece na obra, seja pelo contexto social, econômico e cultural, os sentidos são mais bem construídos.

O momento de ruptura do horizonte de expectativas é muito rico. O professor pode promover a escuta de outras opiniões, incentivada através de diálogo, impressões, debates sobre o que foi dito, antes de aplicar tradicionais questionários e fichas de leitura sugeridas pelos livros paradidáticos. Como estratégia de ruptura, por ter um repertório maior. O professor pode ajuda-los com outras leituras que não foram feitas, provocando reflexões que não tenham sido consideradas. O questionamento do horizonte de expectativas pressupõe o confronto entre o que foi lido e o que foi compreendido. O professor precisa ouvir de seus estudantes o que eles entenderam do texto, sobre o texto.

É válido salientar que quando o estudante mobiliza seus conhecimentos de mundo para construir sentidos, ajuda a criar raízes profundas entre leitor e obra. Por fim, na ampliação do horizonte de expectativas, os estudantes tomam consciência dos sentidos e das possibilidades

de leitura através da experiência leitora. Ao socializar sua experiência e ouvir de seus colegas e de seu professor, o aluno leitor passa a montar suas próprias estratégias de leitura, compreendendo que um mesmo texto pode ter muitas leituras e que a dele também é certa. Quando aprende essa forma de ler, o aluno pode avançar e se aventurar por leituras mais complexas.

Essa atividade, certamente, potencializa o trabalho do professor. Posto isso, faz-se mister que o docente esteja comprometido e engajado na seara de *desencapsular* o texto (literário) com seus estudantes. Não falamos aqui de apenas fazer o material circular e dar conta dos descritores do tópico I do SAEB (D1. Localizar informações explícitas em um texto; D6, Identificar o tema de um texto), por exemplo. Para nós, de Língua Portuguesa, é uma missão maior: um convite ao mergulho nas entrelinhas de textos verbais e não verbais em busca de seu real sentido.

Isabel Solé (1998), na segunda perspectiva de abordagem, no livro “Estratégias de Leitura” compartilha com todos os docentes ricas sugestões de condução da formação leitora, de modo que o professor seja previamente envolvido na tarefa que vai desenvolver. Antes de mais nada, é importante ter conhecimento da obra que vai tratar; depois, deve fazer da leitura, um momento de prazer e não de castigo; a seguir, a criação de condições para a atividade demanda sensibilidade do professor no processo de mobilização que ele vai fazer com seus alunos. Esses passos são bem importantes e fazem parte do planejamento.

Quanto a essa etapa, existem muitas variáveis que precisam ser levadas em consideração: conteúdo previsto na matriz estadual, na matriz nacional, nos programas de concursos vestibulares. São cobranças de todos os lados, mas o professor deve ter autonomia para selecionar a ordem e o ritmo de aprendizagem que vai imprimir à turma, visto que lidando com material humano, nem sempre é possível concluir todo o conteúdo previsto para o ano letivo. Isso acontece também com a seleção de obras para serem lidas. Não deve haver uma determinação para si porque no processo de formação, os conhecimentos prévios, de mundo e de palavra do estudante devem pesar nas escolhas.

Nessa direção Perrone-Moisés (2006, p.22) discute que

[...] É claro que o professor de literatura no secundário deve dosar a sua oferta de leitura, de modo que ela seja acessível para o aluno, mas nunca transgredir em matéria de qualidade. Dentre os autores e obras disponíveis, existem aqueles mais legíveis, pelos quais se pode começar, e que, sendo bons, darão vontade de continuar, até chegar aos textos mais complexos. E quanto mais o aluno ler, mais será capaz de organizar seu próprio texto. Truísmo por truísmo, lembremos que o objetivo de qualquer ensino deve ser o de elevar e ampliar.

Assim, em uma escala progressiva de “criação de intimidade” com estilos, densidades narrativas, a escolha de leituras que possam contribuir para a formação do leitor não precisa começar do gosto pessoal do professor – que já é leitor maduro, crítico e tem suas preferências – mas pode começar de uma obra de preferência da turma e progredir. O importante é estimular o prazer, primeiro. A construção da criticidade é consequência da leitura constante, do debate, de outras leituras. Perrone-Moisés (2006, p.23) reflete ainda nesse bojo, que

[...] ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para “respeitar” e confirmar sua individualidade irredutível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a ascender a um patamar mais amplo, mais informado. O maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimento e competências.

Dito isto, pensamos na estratégia de leitura que ponha em ação um sujeito leitor ativo, que interaja com o texto e possa construir seus sentidos com autonomia. A construção de uma atividade nesse formato não precisa estar atrelada ao livro didático. O professor se tem autonomia para escolher as obras com as quais vai trabalhar, também tem autonomia para escrever a obra. Sim. O professor que também seja autor pode oferecer um texto seu a seus estudantes. Isso ajuda a criar intimidade com o leitor; aproxima e humaniza a leitura. Não precisa se identificar no princípio da atividade, para não sugestionar, mas essa identidade precisa ser revelada em algum momento.

As estratégias de leitura não são espontâneas. Elas, embora sejam construídas intuitivamente pelo leitor, no seu tempo e velocidade, gosto e objetivos, precisam ser ensinadas. Menegassi e Ângelo (2005) discutem que quando o professor ensina estratégias de leitura ao estudante, os conteúdos de ensino são aprendidos de forma mais eficiente o trabalho de professor e aluno passa a ser mais rápido e vantajoso. Se considerarmos que cada texto demanda uma leitura específica, precisamos discutir isso com nossos alunos, porque ele precisa aprender que cada gênero textual que circula ao seu redor pede um tipo de leitura.

Solé (1998), no livro “Estratégias de Leitura”, compartilha ações que podem melhorar a experiência de leitura que precisa ser desenvolvida na escola. A professora elenca cinco etapas cujo trabalho pode render excelentes resultados, que sejam feitas *antes, durante e depois* da leitura. A primeira delas, a autora propõe o que professor conquiste o aluno lhe desafiando com leituras desconhecidas (por que não um texto autoral?), lendo alguns trechos por dia. Seria uma espécie de suspense, mistério, em que seja aguçada a curiosidade do aluno.

A segunda etapa que Solé (1998) propõe é que sejam traçados objetivos de leitura. O leitor precisa saber por que está lendo aquele texto (e que não seja porque vale nota, apenas). Se o professor puder fazer uma boa “resenha” oralizada, justificando o enredo, o perfil de personagens, se a obra, emocionalmente, acrescenta-lhe algo, tudo ajuda na construção de objetivos. O estudante vai ler, já em um horizonte de expectativas criado, em busca de confirmações ou anulações as impressões do professor e o debate entre as leituras feitas é a parte mais rica dessa formação: não existe só uma possibilidade de ler a mesma obra.

Na terceira etapa, propõe que seja ativado o conhecimento prévio do estudante. A obra foi apresentada, o autor, os personagens, parte do enredo. É chegado o momento de o estudante interagir. Quando ele reconhece o tema que vai ler, aciona seus conhecimentos de mundo e a produção de sentidos é mais eficiente. Na quarta etapa, é importante estabelecer previsões sobre o que sucede no texto. Isso inclusive está previsto no livro do Programa Pró-letramento (2008): “antes de começar a leitura são produtivos alguns procedimentos ligados à antecipação de conteúdos, como a elaboração de hipóteses”: que tipo de texto é esse? É de aventura? De romance? É triste? (BRASIL, 2008). Quanto mais curiosos, mais interativos os estudantes serão.

A quinta e última etapa proposta é promover perguntas dos alunos a respeito do texto. As perguntas servem como guias, para ajudar o aluno a manter concentração, foco. Essa estratégia ajuda na velocidade de processamento do texto. Nesse bojo, o Pró-letramento diz que “ler em compreensão, com envolvimento, prevendo o que o texto vai dizer e verificando se as previsões se confirmam ou não” (BRASIL, 2008, p.45).

Menegassi e Ângelo (2005), para o ensino de estratégias, propõem quatro sequências para desenvolvimento nos alunos, na atividade de leitura:

a) Seleção – O leitor seleciona o que lhe é pertinente em função do objetivo da leitura; **b) Antecipação** – São previsões que o leitor constrói sobre o texto que está lendo, possibilitando-lhe a antecipação do conteúdo, mantendo a atenção no objetivo determinado inicialmente. **c) Inferência** – São ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto, porém possível de ser captado, com o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto. **d) Verificação** – É a confirmação ou não das antecipações e inferências, a qual o leitor busca no texto, na intenção de verificar se os objetivos de leitura que foram predeterminados pelas estratégias anteriores, foram alcançados ou não.

Daniel Cassany (2013), no documento “**Las 22 técnicas de lectura crítica**”²⁹ enumera ações que o leitor crítico deve realizar na interação, no processamento e na construção de

²⁹ Leia na íntegra, em <https://pdiaz048.wordpress.com/2013/10/01/las-22-tecnicas-de-lectura-criticadaniel-cassany/>

sentidos da leitura que realiza. O autor divide as estratégias em três etapas. A primeira delas é sobre “o mundo do autor”, em que dá ao leitor oito direcionamentos para orientar a leitura. Dentre eles, destacamos:

[...] **Identificar el propósito**: ¿que quiere el autor? ¿que desea cambiar?
 ; **descubrir las conexiones**: ¿dónde y cuando se situa el texto? ¿a quien se refiere?; **restraer la subjetividad del autor**: ¿qué se puede inferir del discurso? **detectar posicionamiento**: ¿el autor es sexista? ¿hay rasgos de xenofobias? ¿qué palabras ha elegido para enfrentarse a las controversias?

A segunda etapa é sobre o gênero que está sendo lido – “analisar o gênero do discurso”. O autor enumera mais oito estratégias de leitura que orientam o leitor na reflexão sobre o que está lendo. As estratégias se aplicam a qualquer gênero que esteja a serviço da atividade e propõe que detalhes sejam levados em consideração. Dentre essas estratégias, enumeramos:

[...] **identificar el genero**: ¿qué tipo de texto se esta leyendo? **enumerar a los contrincantes**: ¿contra quien escribe el autor? ¿qué personas se oponen a sus deseos y pensamientos? **hacer un listado de voces (citas)**: ¿cuáles son las citas literales, indirectas o encubiertas? **verificar la solidez y la fuerza del discurso**: ¿de que tipo son los razonamientos? (CASSANY, 2013)

A última etapa de estratégias, Cassany (2013) chama de “proceder à interpretação”. Nessa sessão o leitor precisa estabelecer seus propósitos para o texto: saber se encontrou o que procurava e meditar sobre as relações frente ao texto:

[...] **definir los propios propositos**: ¿qué buscas en el texto como propio lector? ¿qué esperas encontrar en el? ¿encontraste lo que buscabas?
acuerdos y desacuerdos: Estoy de acuerdo con todo lo que se lee en el;
identificar apartes mas controvertidos del texto: ¿cuáles son las partes mas controvertidas del texto? **meditar las reacciones frente al texto**: ¿qué se hara con el texto?

Ao articular essas estratégias para si, para suas leituras e para o ensino da leitura crítica, o docente aperfeiçoa seu tempo de trabalho, porque além de desconstruir práticas estanques de formação – que utilizam somente o livro didático, por exemplo. Reiteramos que é muito válido para o professor experimentar sair da zona de conforto de só utilizar o que está pronto e sugerido nos livros paradidáticos e construir seus próprios instrumentos de formação leitora na escola. A liberdade de provocar reflexões, ampliar compreensões, estimular mais que busca de respostas que estão na superfície do texto pode ajudar a expandir o conceito da atividade de formação e levar ao patamar da construção do conhecimento crítico. É com base nisso que construímos nossa própria atividade. Mostrar as várias perspectivas de abordagem deu-se com o intuito de ampliar o horizonte de oportunidades que o docente pode construir

para desenvolver a formação do leitor crítico em seu estudo e planejamento de atividades com leitura.

4.4 Proposta de atividade de leitura crítica: formação em ação

Em face dessas estratégias de leitura, convidamos cinco docentes, denominados A, B, C, D e E, que lecionam Língua Portuguesa nos nonos anos do Ensino Fundamental, na cidade de Recife e que já realizam o trabalho de formação do leitor crítico em suas práticas metodológicas para executar nossa proposta de formação. As realidades socioeconômicas das escolas em que atuam são bem parecidas: localizadas em subúrbios, salas de aula lotadas (em média 45 estudantes), sem climatização e passando por obras de ampliação de alguma área comum da unidade de ensino (quadra, biblioteca, refeitório). A docente “A” tem doze anos de atuação na rede estadual de Pernambuco e leciona Língua Portuguesa nos oitavos e nonos anos da sua escola.

A docente “B” tem vinte e três anos de atuação na rede estadual e há quatro, trabalha Língua Portuguesa na sua unidade. O docente “C”, único homem do grupo, leciona Língua Portuguesa e Artes no nono ano do ensino fundamental há treze anos na mesma escola. A docente “D” tem vinte e sete anos de docência e trabalha Língua Portuguesa, em escolas diferentes, no nono ano do ensino fundamental, turno da tarde, e na Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite. A docente “E” leciona língua portuguesa há dezesseis anos na rede estadual e trabalha com sextos anos de manhã e nonos anos à tarde na mesma escola.

A escolha por este grupo deu-se pela proximidade geográfica da pesquisadora, bem como pela proposta de trabalho que é assumida por cada um deles: a formação do leitor na escola. A atividade de leitura “*Eu, cara de Lua*” (ANEXO A) foi elaborada com base no modelo PISA de perguntas ao leitor, bem como nas estratégias de leitura de Cassany (2011). Esse tipo de atividade se presta ao papel de ser um método alternativo à formação tradicional do leitor, em substituição àquela que seja feita apenas através de recursos tradicionais (livros didáticos e paradidáticos) e incentivar a leitura crítica na escola.

O conto “*Eu, cara de Lua*”, de autoria da pesquisadora, foi escolhido com base nos estudos de ofertar variados tipos de gêneros textuais para os estudantes e na licença de trazer autores diferentes, em que os alunos possam conhecer as literaturas mais simples – como nosso conto – até as mais altas: os clássicos literários. A atividade tinha um caráter experimental de verificar o quanto os alunos podem (ou não) se envolver em leituras que não estejam previstas nos livros didáticos. Muitos docentes durante as entrevistas afirmaram que

não desenvolvem atividades diferenciadas porque seus alunos não gostam de ler. Ao não tomar a premissa “alunos não gostam de ler” como única verdade, elaboramos a seguinte atividade de leitura. O material foi apresentado a cada professor colaborador e houve um diálogo para a apresentação da atividade, quanto ao roteiro de execução, tempo de atividade e resposta à entrevista final. Os objetivos dessa atividade foram:

- a) ressignificar as práticas metodológicas na aula de leitura;
- b) utilizar texto de temática próxima à realidade social, cultural e ideológica dos estudantes;
- c) promover leitura crítica e reflexiva da temática abordada no texto;
- d) debater e refletir sobre as perguntas feitas ao fim da atividade, com vistas a promover participação crítica dos estudantes;
- e) diagnosticar *feedback* dos docentes-colaboradores sobre eficiência da atividade através de entrevista escrita.

Antes de proceder à leitura, os professores receberam um *Roteiro de atividade* – *Imagem 21* - Nesse roteiro, foi entregue o tópico “Estratégias de Leitura crítica” (item 3.3. desta pesquisa) para leitura do aporte teórico que fundamenta essa atividade. Depois, os docentes foram orientados a começar a atividade tratando dos temas injustiça, *bullying*, vingança, através da técnica de *brainstorming* – tempestade de ideias, no quadro branco. Esse início mais dinâmico (pré-leitura), para Bordini e Aguiar (1988), Solé (1998) e Menegassi e Moraes (2005), é flexível quanto à dinâmica utilizada, mas deve tratar de despertar emoções, curiosidade antes de “entrar no texto”. No texto em questão, especificamente, algumas das emoções esperadas foram curiosidade, identificação, raiva, satisfação com a reviravolta da narrativa. Certamente entendemos, à luz do método recepcional, que a leitura subjetiva de cada estudante pode se distanciar daquilo que esperamos, por isso escolhemos sentimentos mais amplos e que são mais comuns nas leituras feitas por adolescentes. A partir daí, o professor conduziu a atividade e os alunos foram convidados a interagir dizendo se já foram vítimas de injustiças, socializando.

Figura 16 – Roteiro de atividade para professor

ROTEIRO DE ATIVIDADE PARA O PROFESSOR

Tempo estimado: 2h/a

Antes de proceder à leitura, por favor, leia o texto *Estratégias de Leitura Crítica* que anexamos a esta atividade de leitura.

Depois, com base no aporte teórico presente neste texto, podemos começar a atividade. Conforme Bordini e Aguiar (1988), Solé (1998) e Menegassi e Moraes (2005), alguns passos precisam ser adotados antes de iniciarmos a leitura. Ela precisa ser provocada através de alguns questionamentos para aguçar a curiosidade dos estudantes. Como o texto *Eu, cara de Lua* fala de uma mulher adulta que teve um *fluxo de consciência*, desencadeado por uma notícia de jornal e volta aos tempos de colégio, revistando memórias doloridas de **injustiças, bullying e vingança**, e como esses temas podem ser bem próximos da realidade dos estudantes, o ideal é provoca-los, através da técnica de *brainstorming*, e deixa-los socializar suas experiências. Isso ajuda a criar condições para a recepção do texto.

Depois, sugerimos as seguintes perguntas:

- a) Vocês sabem o que é injustiça?
- b) Alguém já sofreu injustiça? De que tipo?
- c) E bullying? Alguém já sofreu ou praticou? Como se sentiu?
- d) O que vocês acham sobre vingança?

O tempo estimado para essa atividade de socialização é de aproximadamente **20 minutos**. Nesse caso, atente para as discussões não se estenderem além do tempo previsto, para não comprometer o tempo de leitura, reflexão e debate.

- Proceda à leitura (Você pode escolher como proceder a essa parte: leitura silenciosa, coletiva, dramatizada, etc).

- Pergunte aos meninos e meninas sobre:

1. O que eles acharam da leitura;
2. O que queria a narradora com toda essa história;
3. Alguém que tenha se identificado com os fatos ocorridos;
4. As impressões gerais sobre o texto.

Por fim, solicite que eles respondam às perguntas de compreensão textual que acompanham essa atividade.

Obrigada pela colaboração!

Fonte: a pesquisadora



Como produto dessa atividade, os cinco docentes responderam a perguntas em uma entrevista (ANEXO B) sobre a opinião que seus alunos lhes deram após esta atividade. Aplicamos a entrevista de modo que fosse possível transformar os dados em desempenho gráfico. Com base no modelo recepcional de Bordini e Aguiar (1988) e nas estratégias de leitura de Solé (1998) e Menegassi e Ângelo (2005), construímos nossa própria grelha de análise. Na sessão 1, o item avaliado foi (não) envolvimento da turma nas estratégias de pré-leitura. Dois critérios foram apresentados: interesse e desinteresse. Com base na sua observação, o professor colaborador anotaria quantos alunos estavam interagindo com a atividade e quantos não estavam.

Na sessão 2, três critérios foram apresentados dentre os muitos sentimentos que podem ser despertados durante a leitura. Elencamos, para efeitos de recorte de análise, com vistas a perceber como os alunos reagem à leitura oferecida: apatia, torcida pela protagonista, torcida pelos antagonistas. Preservando a liberdade de escolha e de construção de sentidos, era esperado durante a realização dessa atividade que os estudantes manifestassem algum tipo de apoio ou torcida para os antagonistas ou protagonistas, tendo em vista o enredo dialogar com a época adolescente em que os leitores pudessem se reconhecer. Mas as reações dos personagens frente aos acontecimentos podem despertar as mais diversas emoções e, tentar descrevê-las fugiria ao nosso propósito de verificar a eficácia da atividade para além da leitura subjetiva que cada leitor pode fazer. Portanto, limitamos nossa pesquisa à verificação desses três aspectos.

Na sessão 3, pedimos aos professores colaboradores que fizessem um levantamento junto à turma quanto ao parecer final sobre a narrativa: não gostou; gostou pouco ou gostou bastante. As justificativas de cada resposta, embora não sejam objeto de nosso estudo, foram levados em consideração nas reflexões que os docentes teceram ao final da entrevista. Na sequência a seguir, teremos os dados coletados junto aos cinco colaboradores, denominados A, B, C, D e E que foram transformados em gráficos.

Professora colaboradora A

Alunos participantes: 42

Data de realização: 13/08/2018

A docente colaboradora seguiu nossas sugestões de pré-leitura provocando a turma quanto a conceitos de injustiça, vingança e *bullying*. Poucos alunos não participaram (Sessão 1), manifestando suas opiniões em relação às provocações feitas. A técnica sugerida de *brainstorming*³⁰ foi aplicada e a docente colaboradora conseguiu mobilizar boa parte da turma na atividade de pré-leitura. Na condução da leitura, que foi feita pela própria docente, apenas 15% da turma se mostrou apática ao desenrolar da narrativa, enquanto 85% demonstrou alguma emoção. Esse era o objetivo e julgamos que ele tenha sido atingido, pois sentimentos a favor da protagonista foram 61% da turma e a favor dos antagonistas 24%.

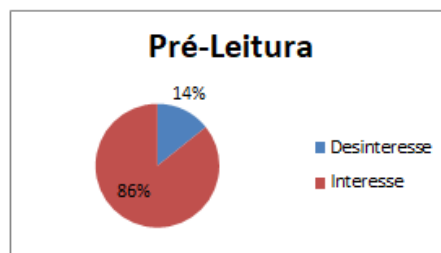
Nas reflexões finais, a docente disse que a atividade foi bastante proveitosa e a surpreendeu positivamente quanto ao envolvimento da turma nas três etapas da atividade. Como aquisição para suas práticas metodológicas, a docente colaboradora afirmou que esta é uma atividade exequível e perfeitamente adequável a sua rotina. A dificuldade maior apontada

³⁰ Técnica de coletar ideias expressas oralmente durante discussão

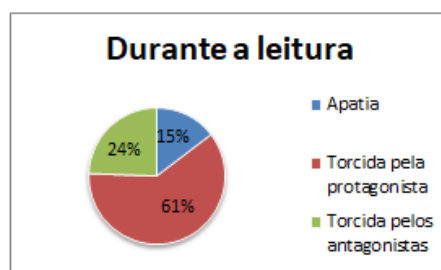
foi o tempo disponível para elaborar mais atividades como esta, de modo que seja possível aplicá-la regularmente na sua formação leitora. Entretanto, uma qualificação positiva para esta atividade confirmou a eficácia da mesma.

Figura 17 – Resultado Atividade de Leitura – Professora colaboradora A

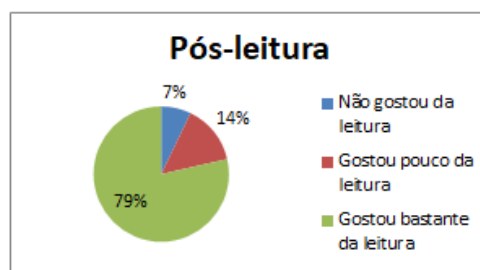
Sessão 1



Sessão 2



Sessão 3



Professora colaboradora B

Alunos participantes: 44

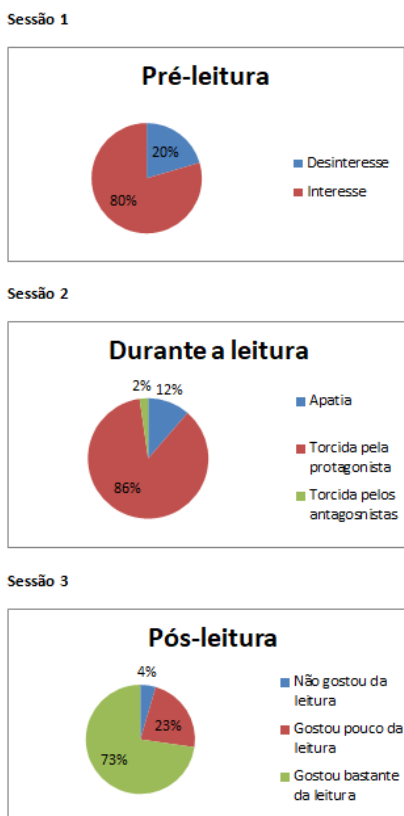
Data de realização: 15/08/2018

A docente colaboradora também seguiu nossas sugestões de pré-leitura dialogando com sua turma sobre *bullying*. A turma em que foi realizada a atividade havia passado recentemente por um caso de desentendimento entre colegas por causa de apelidos indesejados e a conversa preliminar promoveu reflexões mais intensas nesta atividade. A docente colaboradora convidou uma das alunas que tinha sido vítima do *bullying* praticado pelos colegas para ler o texto em voz alta. A construção de sentidos parece ter sido mais intensa, o que nos remete para Bordini e Aguiar (1993, p.87), que dizem sobre o horizonte de expectativas:

(...) o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel.

Assim, exatamente por se aproximar do momento vivido pelo grupo de leitores, a leitura perturbou o grupo que praticou o *bullying*, mas despertou reações mais acaloradas na turma. A participação foi intensa e mais contundente, já que 23% da turma gostaria de um final mais cruel para os antagonistas, como forma de exaltar a vitória da protagonista. Um total de 73% aprovou o final da narrativa e participou ativamente da construção de sentidos proposta ao final da leitura. Nas suas reflexões sobre a atividade, a docente colaboradora julgou o texto oportuno para o momento que sua turma vivia e considerou a atividade exequível e adaptável para suas práticas de formação do leitor. Mais uma vez, com qualificação positiva, confirmamos que preparar a atividade à luz das teorias discutidas é método bastante eficiente.

Figura 18 – Resultado Atividade de Leitura – Professora colaboradora B



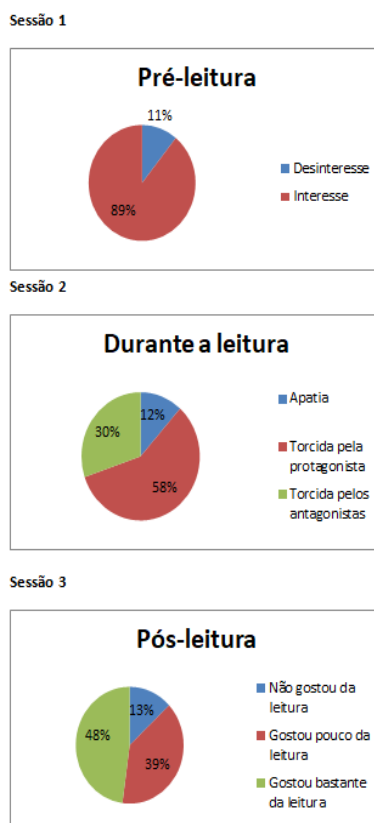
Professor colaborador C

Alunos participantes: 46

Data de realização: 16/08/2018

O contexto de atuação do docente colaborador C é, talvez, o mais complexo, visto que a escola em que atua está inserida em uma comunidade que está nos arredores de um presídio estadual. A realidade sócio-econômico-cultural da unidade escolar é bastante singular, de modo que iniciar a formação leitora demanda grandes esforços do docente. A escola tem uma biblioteca bastante precária e não dispõe de recursos para reprodução de materiais. Desse jeito, a formação leitora é feita essencialmente com o livro didático. A receptividade do docente ao nosso material foi bastante positiva, visto que ele mesmo custeava, quando possível, recursos textuais para trabalhar com suas turmas. A discussão sobre *bullying* foi travada em alguns momentos pelas brincadeiras de alguns alunos que não estavam envolvidos na pré-leitura, 11%, embora esse seja o menor índice entre as escolas colaboradoras.

Figura 19 – Resultado Atividade de Leitura – Professora colaborador C



A leitura foi conduzida pelos alunos, em que voluntários se revezaram ao longo dela. Em alguns momentos, alguns alunos manifestaram reação contra os antagonistas, sendo contidos pelo professor, que lhe pediu aguardar o fim da leitura para colaborar com suas impressões. O pós-leitura revelou um grupo significativo – 39% – que gostaria de um final

mais punitivo para os antagonistas. 48% da turma aprovou o final e 13% não gostou, sugerindo mais reatividade da protagonista e um final com violência para os antagonistas. O docente colaborador em suas reflexões classificou como positiva, adaptável e exequível a atividade e lamentou não dispor de recursos para utilizar mais vezes esse tipo de discussão na formação do leitor crítico. O docente registrou, ainda, que uma parte da turma ofereceu resistência em fazer a atividade escrita, o que, segundo o próprio colaborador, é uma prática comum na turma.

Ao fazer uma avaliação global positiva, o colaborador também confirma nosso postulado de atividade de leitura mais livre dos padrões de livros didáticos em que sobre os leitores esteja o foco da leitura e, assim, possam interagir com o texto mais efetivamente.

Professora colaboradora D

Alunos participantes: 44

Data de realização: 16/08/2018

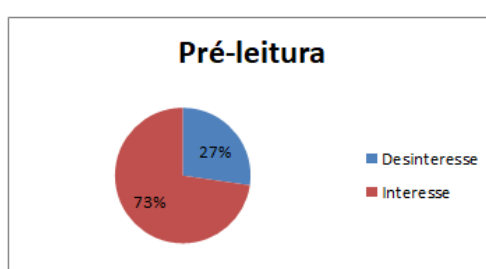
A aplicação da atividade pela docente colaboradora D foi a que apresentou o maior índice de resistência na pré-leitura: 27%. Os alunos estavam bastante agitados e isso dificultou o início da aplicação. Havia ocorrido uma briga após o intervalo e um grupo de meninos ainda estava discutindo sobre o ocorrido, desconcentrando a outra parte da turma. Como estratégia de leitura, a docente escreveu no quadro as palavras “*injustiça, bullying e vingança*” e pediu que os alunos dissessem o que sabiam sobre elas. Então, houve a esperada interação da turma. Ocorreram narrativas de alguns casos e turma ouviu atentamente. Na fase da leitura, a docente contextualizou a história, contando um pouco sobre os personagens do conto que seria lido. Pediu que alunos voluntários interpretassem as falas de cada personagem e seguiu a leitura.

Foram ocorrendo manifestações a favor da protagonista, aguardando que ela pudesse enfim, reagir aos ataques sofridos na época da escola. Ao final, muitas interações ocorreram, com alunos dizendo como gostaria que cada personagem tivesse sido castigado por praticar *bullying*. Algumas falas voluntárias surgiram sobre vingança e perdão e o debate seguiu intenso até o final da aula, de modo que não houve tempo de realizar no mesmo dia a atividade escrita, que foi passada para casa. A docente colaboradora classificou a atividade como positiva, exequível e adaptável às suas práticas pedagógicas. Relatou que sempre leva textos literários para serem lidos, mas que esses textos são clássicos da Literatura como os contos de Machado de Assis.

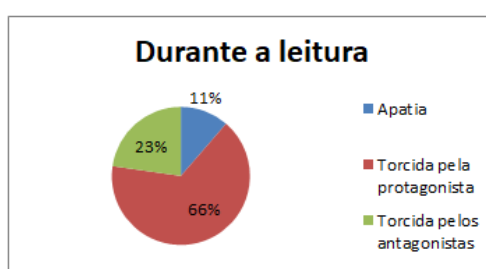
A docente colaboradora D afirma ainda que passará a incorporar em seus textos discutidos obras que os discentes possam sugerir, uma vez que ela considerou textos não clássicos terem poder de envolvimento junto aos estudantes. Ela se considera formadora tradicional, na medida em que só leve textos da sua coleção pessoal (clássicos literários) ou que sejam referenciados nos programas curriculares que são cumpridos ano a ano. Em suas reflexões, disse que se sentiu incomodada em mudar de estratégia de ensino, mas que ao final, a experiência foi positiva e agregou novas opções de ensino de leitura.

Figura 20 – Resultado Atividade de Leitura – Professora colaboradora D

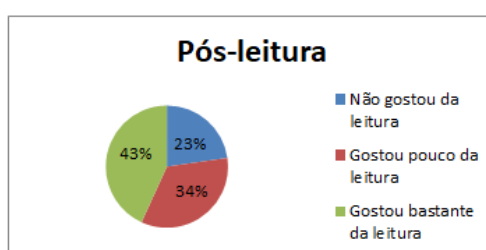
Sessão 1



Sessão 2



Sessão 3



A aplicação da atividade pela docente colaboradora D foi a que apresentou o maior índice de resistência na pré-leitura: 27%. Os alunos estavam bastante agitados e isso dificultou o início da aplicação. Havia ocorrido uma briga após o intervalo e um grupo de meninos ainda estava discutindo sobre o ocorrido, desconcentrando a outra parte da turma. Como estratégia de leitura, a docente escreveu no quadro as palavras “*injustiça, bullying e vingança*” e pediu que os alunos dissessem o que sabiam sobre elas. Então, houve a esperada

interação da turma. Houve narrativas de alguns casos e turma ouviu atentamente. Na fase da leitura, a docente contextualizou a história, contando um pouco sobre os personagens do conto que seria lido. Pediu que alunos voluntários interpretassem as falas de cada personagem e seguiu a leitura.

Ocorreram manifestações a favor da protagonista, aguardando que ela pudesse enfim, reagir ao *bullying* que sofria na escola. Ao final, muitas interações ocorreram, com alunos dizendo como gostaria que cada personagem tivesse sido castigado por praticar *bullying*. Algumas falas voluntárias surgiram sobre vingança e perdão e o debate seguiu intenso até o final da aula, de modo que não houve tempo de realizar no mesmo dia a atividade escrita, que foi passada para casa. A docente colaboradora classificou a atividade como positiva, exequível e adaptável às suas práticas pedagógicas. Relatou que sempre leva textos literários para serem lidos, mas que esses textos são clássicos da Literatura como os contos de Machado de Assis.

A docente colaboradora D afirma ainda que passará a incorporar em seus textos discutidos obras que os alunos possam sugerir, uma vez que ela considerou textos não clássicos terem poder de envolvimento junto aos estudantes. Ela se considera formadora tradicional, na medida em que só leve textos da sua coleção pessoal (clássicos literários) ou que sejam referenciados nos programas curriculares que são cumpridos ano a ano. Em suas reflexões, disse que se sentiu incomodada em mudar de estratégia de ensino, mas que ao final, a experiência foi positiva e agregou novas opções de ensino de leitura.

Professora colaboradora E

Alunos participantes: 40

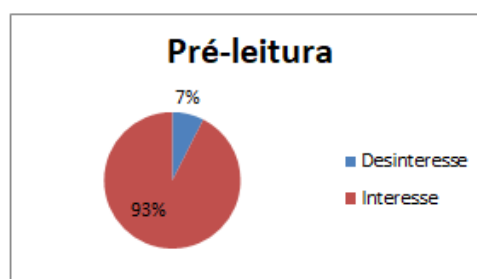
Data de realização: 14/08/2018

O contexto de aplicação da colaboradora E teve o menor público participante e também o menor índice de desinteresse na fase de pré-leitura: 7%. A docente começou a atividade contando para a turma que o personagem do texto a ser lido na aula havia sido vítima de bullying e injustiça, depois, questionou quantos deles haviam sofrido a mesma coisa. Ela perguntou como eles haviam se sentindo e alguns depoimentos foram dados, de modo que se promoveu a interação inicial pretendida. Durante a leitura, que foi conduzida pela própria docente, muitos alunos reclamavam do comportamento dos antagonistas, pedindo pronta punição para as situações descritas. Outros reclamaram da passividade da protagonista, socializando antes mesmo do término como esperavam que ela se comportasse.

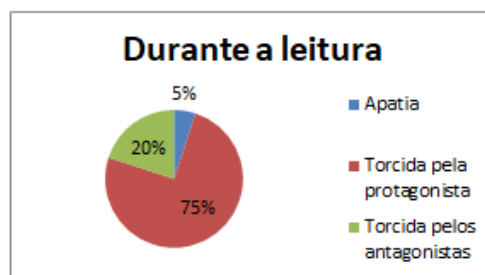
Na fase da pós-leitura, 73% da turma demonstrou satisfação com o desfecho da narrativa, argumentando sobre resiliência, paciência e determinação, valores implícitos no texto, mas que foram percebidos pelos estudantes da colaboradora E. Em suas reflexões a docente considerou a atividade positiva, exequível e adaptável às suas práticas pedagógicas, informando que tem o hábito de compartilhar textos voltados para adolescentes e promover discussão sobre a leitura. Não houve grande resistência para fazer a atividade escrita e o resultado geral é considerado positivo para todas as estratégias sugeridas.

Figura 21 – Resultado Atividade de Leitura – Professora colaboradora E

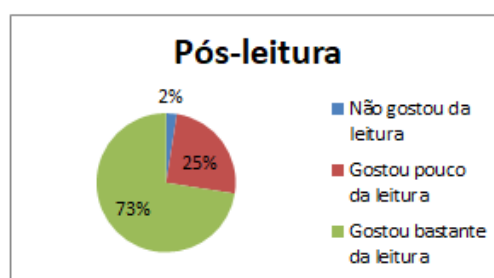
Sessão 1



Sessão 2



Sessão 3



Portanto, a reflexão feita é que a atividade de leitura “Eu, cara de Lua” confirma a expectativa de que a formação do leitor crítico demanda esforços mais complexos que a formação tradicional: pesquisa, respeito dos saberes dos educandos, criticidade, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. (FREIRE, 1996). Ao refletir sobre sua própria prática, o professor passa a ser crítico do que pode melhorar, visto que

“[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (FREIRE, 1996, p. 39)

Nessa direção, Cavéquia e Maciel (2010) criticam o velho jeito de ensinar, em que somente uma leitura seja possível: ou do professor, ou do autor. As autoras dizem que “(...) enquanto as instituições escolares insistirem na ideia metodológica e ideológica de transmitir conhecimentos, não se formarão leitores críticos e autônomos que saibam ler o mundo atual”. Levantar diagnóstico sobre nossa prática ajuda a enxergar o que “já temos” para traçar estratégias de chegar aonde precisamos— à leitura eficiente e, sobretudo, crítica.

Tendo isso em mente e um resultado positivo com a atividade de leitura no processo de formação, construímos uma sequência didática, baseada no modelo de letramento literário de Rildo Cosson (2006), denominada sequência básica. O objetivo principal foi estimular a criticidade do leitor através de abordagem fundamentada no método recepcional de Bordini e Aguiar (1993) e nas estratégias de leitura de Solé (1998), Menegassi e Ângelo (2005) e Cassany (2011). A obra escolhida foi “O Mistério do Cinco Estrelas”, Marcos Rey (2005). Ela faz parte da coleção “Vagalume”, que foi largamente adotada nas escolas pública e privada de Recife na década de 1990.

Como tem uma narrativa atemporal, com enredo policial e com linguagem acessível, a obra permite ainda a discussão sobre temas polêmicos como injustiça, inclusão de deficientes, primeiro amor, amizades verdadeiras. Não é considerada alta literatura³¹, ou seja, um texto clássico que tenha tradição de leitura e ensino, embora seja um “clássico” juvenil, pela sua popularidade, aceitação junto ao público para o qual se destinou, como também pela vendagem à época do lançamento, 1996. No capítulo a seguir, discutiremos sobre a abordagem da narrativa ficcional na formação do leitor crítico na escola.

1 ³¹ Para saber mais sobre os conceitos de Alta e Baixa literatura, recomendamos a leitura do artigo Bastidores literários – a confusão da “alta” com a “baixa” literatura, disponível em <http://livrologos.com.br/2016/09/bastidores-literarios-a-confusao-da-alta-com-a-baixa-literatura/>

5 PESQUISA COLABORATIVA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

5.1 O contexto da pesquisa colaborativa

A presente pesquisa é construída pelo método qualitativo (MINAYO, 2013) do tipo colaborativo (PIMENTA, 2005), de natureza teórico-prática, em contexto de escola pública em Recife. É pergunta norteadora desta pesquisa: propor reflexão sobre a necessidade de apropriação dos professores de Língua Portuguesa sobre os marcos legal e teórico da formação leitora, bem como resultados de proficiência nessa atividade pode colaborar na ressignificação da prática pedagógica na formação do leitor crítico?

A pesquisa se configura como qualitativa, pois pretende descrever o objeto de estudo – a formação do leitor crítico – com base na subjetividade das relações estabelecidas pela atuação docente nesta formação. Segundo Minayo (2013)

“(...) O método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais.” (MINAYO, 2013 *apud* TAQUETTE e MINAYO 2015).

Desse jeito, ao escolher a pesquisa qualitativa do tipo colaborativa pensamos que é possível criar condições de encontrar respostas para nossas perguntas e proposições. Para Minayo (2013), “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”.

Assim, ao contar com a colaboração de colegas professores, pudemos nos distanciar da visão que já construímos ao longo de nossa jornada docente e investigar e refletir sobre práticas metodológicas que vêm sendo adotadas em outras salas de aula para a formação leitora. Coletar essas informações junto aos outros professores, através do método colaborativo, permite que seja construída uma visão socioconstrutivista do saber que queremos iniciar: a leitura crítica. Para Desgagné (2007) esse método permite um “processo de co-construção entre parceiros envolvidos”, “produção de conhecimentos e desenvolvimento profissional dos docentes”, além de contribuir “para a aproximação e mediação entre comunidade de pesquisa e escolar”.

Ao descrever nosso objeto de estudos – a formação do leitor crítico – foi nossa pretensão explicar as teorias e as leis que fundamentam essa formação no Brasil, bem como dizer por que elas podem ser ressignificadas, a partir de pesquisa, leitura e reflexão crítica dos instrumentos avaliativos e resultados de proficiência que vêm sendo obtidos em âmbito nacional e estadual. Para Pimenta (2005, p.523) a pesquisa é uma atividade fundamental na formação dos professores, porque eles são “[...] sujeitos que podem construir conhecimento

sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente”.

Assim, ao iniciar nossa pesquisa, tomamos como objetivo geral propor reflexão sobre ressignificar a prática pedagógica na formação do leitor crítico. Para tanto, construímos os seguintes objetivos específicos:

- a) Diagnosticar a apropriação dos docentes acerca do marco legal e teórico para a formação do leitor;
- b) Apresentar para os professores-colaboradores os resultados de proficiência leitora no âmbito nacional e estadual, convidando-os para reflexão dos índices alcançados e,
- c) Propor e elaborar atividade de leitura com conto e sequência didática básica de leitura literária para propiciar a formação do leitor crítico.

Com vistas para atender aos objetivos propostos, na perspectiva da formação do leitor crítico, construímos uma atividade de leitura com conto e uma sequência didática básica baseada nas orientações de Solé (1998), Menegassi e Moraes (2005) e Cosson (2006), pretendendo com isso que os docentes refletissem se os seus alunos apresentariam construção crítica de conhecimentos frente às obras oferecidas. Como dito antes, nosso trabalho está fundamentado na concepção interacionista da leitura proposta não só pelos documentos oficiais (PCN, PCE, DCE) e legislações vigentes (LEI 9394/96, 13696/2018) mas pelos teóricos Solé (1998), Menegassi e Ângelo (2010), dentre outros.

Desse modo, para a construção dos dados deste trabalho escolhemos como instrumentos de coleta entrevistas com docentes sobre a apropriação de marcos teórico e legal, observação de aulas de leitura, entrevista pós-atividade de leitura e construção de gráficos para confirmar ou negar a pergunta norteadora desta pesquisa. A entrevista é nosso método principal, porque através dele é possível coletar informações que não necessariamente são encontrados nos registros ou nas fontes documentais. Pessoas, no caso professores, podem nos fornecer esses dados. De acordo com Rosa e Arnoldi (2006),

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo. ROSA; ARNOLDI (2006) p17.

Desse modo, dentre as classificações de entrevistas, a nossa segue a linha de investigação qualitativa, sendo uma entrevista semiestruturada, que visa coletar informações pontuais dos informantes, a partir de perguntas fixas, mas que os colaboradores podem responder livremente. Para Manzini (1990),

[...] a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por

outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista [...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 1990, p. 154)

Nessa direção, Manzini (2003) discute a criação de perguntas básicas e principais que são confeccionadas com vistas para alcançar a meta da pesquisa. Desse jeito, é possível planejar a coleta de dados através de roteiros cujas perguntas conduzam aos objetivos traçados. O roteiro funciona como uma “bússola” que norteia os rumos da interação que o pesquisador vai construir com os colaboradores. Assim, essa entrevista se caracteriza pelos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Essas perguntas criam possibilidades para que novas hipóteses surjam a partir das respostas dadas pelos colaboradores. O foco é dado pelo pesquisador.

No caso de nossa pesquisa, um dos focos/objetivos é diagnosticar domínio/apropriação das leis e teorias que amparam a formação leitora no país, bem como interpretação dos resultados de proficiência que são divulgados periodicamente pelos órgãos competentes. Postulamos que esse domínio seja importante para nortear as práticas pedagógicas que estejam atreladas não só aos caminhos pedagógicos traçados para alcançar resultados positivos de proficiência, como também à formação leitora em si. Como desdobramento dessa apropriação, convidamos professores-colaboradores para refletir os resultados obtidos.

Pensamos que tomar ciência desses resultados não signifique buscar culpados por eles, mas, antes, para o docente, é importante se reconhecer parte constituinte do processo de formação leitora, no ônus e no bônus do processo. Essa autorreflexão é salutar na busca por alternativas metodológicas que possam ser mais eficientes do que aquelas que estejam sendo postas em prática sem as fundamentações legal e teórica devidas. A autoavaliação é primordial para uma educação de qualidade nas escolas. Ferreira e Oliveira (2015), nesse bojo, problematizam que:

[...]A avaliação do desempenho docente, sendo resultado da confluência de fatores políticos, institucionais, profissionais e pessoais de avaliadores e avaliados, constitui um processo intencional e planejado de recolha e análise de informações sobre o trabalho desenvolvido pelo professor, no seu contexto escolar, com vista à tomada de decisões. (FERREIRA E OLIVERA, 2015, p.810)

As decisões são, nesse caso, a reorganização do planejamento; a readequação as práticas metodológicas em caso de resultados que apontam para estratégias de ensino da leitura que não esteja sendo eficazes tanto nos índices internos quanto externos a que a escola se submete. Ferreira e Oliveira chamam esse processo de autoavaliação de “metacognitivo e

de reflexão crítica” (2015, p.815) porque permite ao docente se distanciar do seu próprio desempenho e “(...) em função de critérios de avaliação compreendidos e interiorizados analise suas práticas pedagógicas e formule um juízo avaliativo confiável, que conduza à autorregulação dessas práticas” (*idem*).

Por fim, de posse dos dados coletados com as entrevistas, infográficos serão construídos de modo a possibilitar a análise global da atuação docente na formação leitora à luz das teorias, legislações, em Recife, Pernambuco. O trabalho com gráficos permite um olhar crítico para os resultados e proporciona reflexão acerca dos caminhos que podem ser trilhados a fim de reverter aqueles resultados que tenham sido insatisfatórios. De acordo com Peça (2008, p.2),

[...]Embora as exposições dos resultados de uma pesquisa, esclareçam determinados assuntos, é necessário refletir, questionar e verificar as fontes das informações se realmente verdadeiras e seguras, quais foram os procedimentos para gerar tais informações, recomendando-se, portanto uma avaliação crítica, para proporcionar subsídios na tomada de decisões na vida profissional ou pessoal do cidadão.

Peça (2008, p.3) diz ainda que “(...)trabalhar com análise exploratória de dados é um estado de espírito, um ambiente onde se podem explorar dados e não só um determinado conteúdo estatístico”. A pesquisadora fala em “pensamento estatístico”, em que seja possível enxergar informações em gráficos, de forma contextualizada, posto que

[...]A Estatística associada ao método científico permite observar, formular questões, reunirem dados e comparar os resultados com os inferidos previamente, assim levantam-se novas questões, gerando um processo recursivo [...]Para Wodewotzki e Jacobini (2004), os próprios procedimentos que compõe o pensamento estatístico e através dos quais os fenômenos são coletados, classificados, distribuídos, analisados, representados e visualizados, devem ser trabalhados em sala de aula com o olhar do professor voltado para o planejamento do trabalho (estratégia) e, principalmente, para o pensamento analítico. (PEÇA, 2008, p.5)

Desse modo, os dados coletados com as entrevistas foram analisados e alimentaram os gráficos, o que nos permite contemplar, através de informações estatísticas, padrões de compreensão legal e teórica, de práticas pedagógicas fundamentadas na legislação e na teoria que têm contribuído e sido parte dos resultados de proficiência leitora. Peça (2008,p.7) diz que “(...)A recolha e análise de dados é o coração do pensamento estatístico”. Dessa forma, não só coletar e analisar os dados são fundamentos desta pesquisa: fazer uma devolutiva para os docentes-colaboradores e convidar para a reflexão também é objetivo específico de nosso estudo.

Por fim, como última etapa da pesquisa colaborativa, aplicamos a sequência didática básica, que será discutida detalhadamente mais à frente. Junto a dois docentes colaboradores, verificamos os limites e as possibilidades de trabalhar com uma obra mais extensa - ao longo de um bimestre (de 26 de julho de 2018 a 05 de outubro de 2018) para a formação do leitor crítico. Convidamos dois docentes da rede estadual de Pernambuco para vivenciar a sequência didática básica (COSSON, 2006) e confirmar/negar nosso postulado de eficiência para atividades de leitura fundamentadas em pressupostos teóricos que sejam voltados para a interação leitor x obra x autor.

Os resultados compartilhados na sessão 4.3 deste capítulo confirmaram nossa hipótese de pesquisa e reforçaram nossa discussão a respeito da formação teórico-metodológica de que os docentes precisam, especialmente depois de anos repetindo as práticas de formação leitora desenvolvidas de maneira, muitas vezes, autodidata. Mais à frente detalharemos essa discursão.

5.1.1 *Sujeitos envolvidos e alguns esclarecimentos*

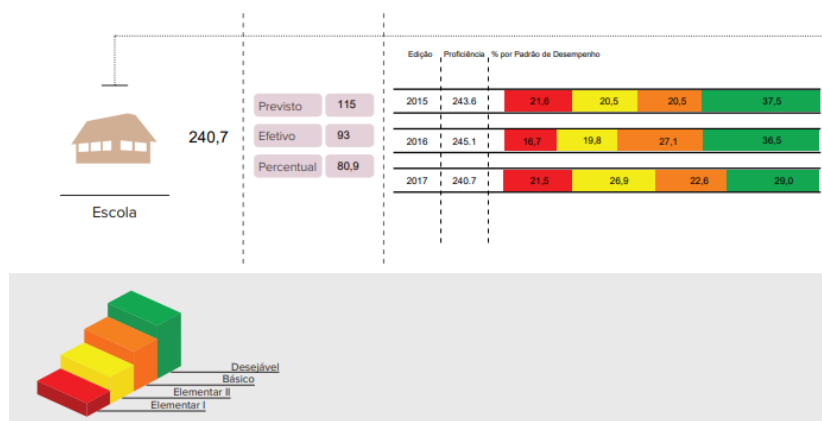
A primeira parte da pesquisa – entrevista inicial – como já apresentada no capítulo anterior – foi aplicada a quinze docentes que lecionam Língua Portuguesa no Ensino Fundamental há pelo menos três anos na rede estadual de Pernambuco (cumprimento do estágio probatório). A segunda parte da pesquisa – aplicação de atividade de leitura com conto – também apresentada e discutida no capítulo anterior – foi destinada a cinco docentes (A, B, C, D e E), em recorte do primeiro grupo, que lecionam Língua Portuguesa nos nonos anos do Ensino Fundamental e que já realizam o trabalho de formação do leitor crítico em suas práticas metodológicas. A última etapa da pesquisa – aplicação da sequência didática com narrativa longa – foi realizada com dois docentes, em mais um recorte da segunda parte, doravante A1 e B2. O critério de escolha se deu com base no índice de proficiência leitora de suas escolas estarem igual ou abaixo da proficiência leitora do estado de Pernambuco (Saepe) em 2017: 242 pontos.

Para efeitos de análise, os docentes-colaboradores passaram a ser identificados como A1 e B2 em que a letra seja o docente e o número seja a escola em que atua. O conjunto A1 representa uma escola com aproximadamente 600 alunos matriculados em dois turnos, manhã e tarde, com oito salas de aula não climatizadas, biblioteca, laboratório de informática, pátio

descoberto, refeitório. O rendimento no SAEPE de 2017 desta escola foi de 240,7, conforme gráfico abaixo:

ESCOLA 1

Infográfico 6 – Conjunto A1



Fonte: PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco, Revista do Professor – Língua Portuguesa 2017.

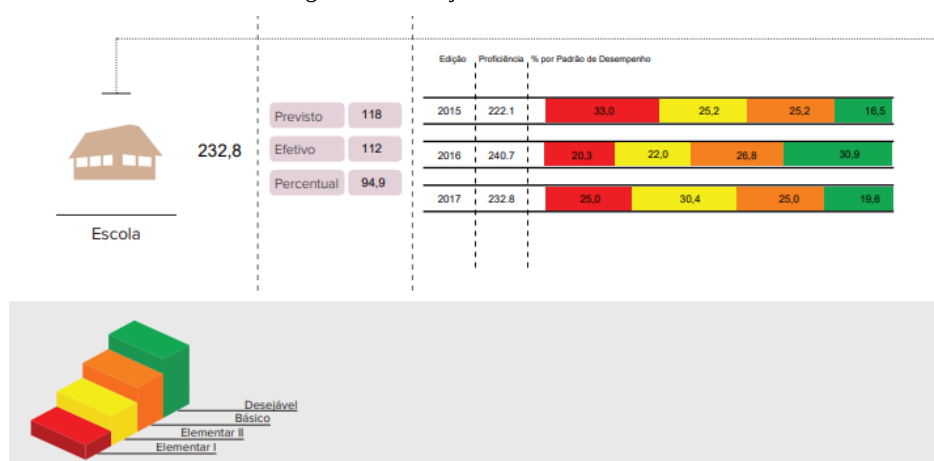
De acordo com o infográfico a escola 1, em que atua a docente “A”, ficou abaixo do SAEPE estadual de 2017, que foi de 242 pontos, o que não representa uma queda muito expressiva. É, antes, preocupante. Ainda mais porque desde 2015 o índice desejável de proficiência leitora está em contínua queda: de 37,5 para 29% de rendimento. Essa é uma queda que merece bastante atenção, porque mesmo entendendo que o trabalho feito a cada ano pode variar, conforme o “material humano” com que se trabalha, a qualidade da formação não pode decair. Em face disso, conversamos com a docente colaboradora “A” sobre a aplicação da SD e a docente afirmou que a proposta é exequível e viável para ser vivenciada.

A docente colaboradora “A” então, respondeu à entrevista antes da intervenção – que trataremos mais à frente – e aplicou a SD de 13/08 a 27/09/2018, conseguindo realizar todas as etapas propostas. Ao final das atividades, a docente também respondeu à entrevista pós-intervenção, fazendo análise sobre a eficiência da aplicação da SD. Na sessão 4.3 deste capítulo, apresentaremos os resultados coletados de ambas docentes colaboradoras e discutiremos criticamente sobre a (in)eficiência da ressignificação de proposta metodológicas que esta pesquisa propôs.

ESCOLA 2

O conjunto B2 representa uma escola com aproximadamente 540 alunos matriculados em dois turnos, manhã e tarde. A escola funciona com educação de Jovens e Adultos no turno da noite. A escola tem nove salas de aula, laboratório de informática, pátio e quadra cobertos e biblioteca. O rendimento Saepe 2017 também ficou abaixo da média estadual, conforme gráfico 2: 232,8 pontos. Outro fator que nos motivou a pesquisar o contexto de formação leitora na escola 2 é a expressiva queda do índice “desejável” – de 30,9 para 19,6. Esse índice sofreu oscilações significativas entre 2015 e 2017, variando de 16,5 a 19,6, atingindo seu maior percentual em 2016, com quase 31% de alcance.

Infográfico 7 – Conjunto B2



Fonte: PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. Revista do Professor – Língua Portuguesa 2017.

Como é possível notar nesse infográfico, a escola 2 apresentou um desempenho de dez pontos abaixo do desempenho estadual, o que chama bastante atenção e convida à reflexão sobre todos os fatores endógenos e exógenos à escola que possibilitam esse índice abaixo da média estadual em 2017. Outro fator bem relevante é quanto ao desempenho desejável alcançado em 2016 – 30,9% – e sua visível queda em 2017: 19,6%. Como não nos cabe julgar ou mesmo investigar esses fatores, apenas oferecemos a possibilidade de ressignificar as práticas metodológicas com vistas à formação inicial do leitor crítico, o que foi aceito pela docente colaboradora “B”.

Nessa perspectiva, acreditamos que propor a reflexão sobre os resultados obtidos no SAEPE e sendo parte integrante da nota SAEB (ambos 2017), não na ótica de culpabilização sobre os números, mas antes, sobre quais caminhos metodológicos, poderiam ajudar a construir melhores resultados, compartilhamos o método da sequência didática (SD). Certamente não se trata de “invenção da roda”, posto que todo professor aprenda a elaborar

SD ainda na graduação. Todavia, nossa proposta se dá a partir das reflexões de Desgagné (2007) sobre a aproximação da teoria da pesquisa com a prática docente, uma vez que

[...] A ideia de colaboração entre pesquisadores e docentes práticos para a construção de conhecimentos ligados ao ensino, provém da constatação do *distanciamento existente entre o mundo do exercício profissional e o da pesquisa* que pretende esclarecê-lo. Há mais de uma década, esse distanciamento é, para muitos, comparado a um *abismo* entre a universidade e o meio escolar, *entre a teoria e a prática*, constatando-se que os *conhecimentos construídos a esse respeito*, de responsabilidade das universidades e respectivas faculdades de educação, *não pareciam incidir nas ações docentes*, ajudando os professores a melhor enfrentar a complexidade das situações educativas com as quais se confrontavam cotidianamente. (Grifo nosso, DESGAGNÉ, 2007, p.8)

Com tantas responsabilidades que são atribuídas no exercício da função, entendemos que para os docentes as práticas acabem se distanciando da teoria, tendo em vista cada escola, cada sala de aula demandar uma dinâmica diferente para a formação leitora. Todavia, refletimos que não só através de formações continuadas, mas, principalmente, de incentivo à construção de planos de aula fundamentados teoricamente possam nortear mais eficientemente as práticas metodológicas dos docentes de Língua Portuguesa.

A interação à qual nossa pesquisa se propôs visou fortemente ser um projeto colaborativo com uma visão ampliada de resultados e métodos utilizados para alcançar esses resultados. Para Desgagné (2007, p.9), “o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação. ” Dessa forma, ao compartilhar resultados e propor uma forma diferente de proceder à formação leitora, pensamos não só agregar detalhes à nossa pesquisa, bem como contribuir com reflexões sobre ressignificar práticas que pudessem enriquecer as que já estivessem em desenvolvimento.

5.1.2 Apresentação da proposta metodológica

Como ressignificação de proposta metodológica propriamente propusemos aplicação de sequência didática básica (COSSON, 2006) para trabalho com a obra *Mistério do Cinco estrelas* (2004). A sequência didática teve duração de um bimestre letivo – de 26.07 a 05.10.2018 – e flexibilidade quanto à distribuição de aulas para as etapas de “motivação, introdução, leitura e interpretação”.

O trabalho com a sequência didática (SD) não é novidade para professores, como já mencionamos. No entanto, não é largamente adotado tendo em vista a dinâmica de vivência

dos conteúdos que cada professor adota prescindir de ações metodológicas as mais diversas possíveis. Tal metodologia exige tempo de pesquisa, fundamentação teórica, detalhamento de ações e a cultura de trabalho dos docentes brasileiros, e, não necessariamente, inclui a sequência didática.

É mais comum que esse método seja encontrado nas séries iniciais do ensino fundamental, visto que a dinâmica organizacional dos planejamentos, a quantidade de disciplinas, é diferente das séries finais. Outras variáveis fazem parte do trabalho docente nas séries finais, colaborando para que outras práticas figurem na prática docente dessas séries. Nesse sentido, acreditamos, em acordo com Dolz e Schneuwly (2010), na sequência didática enquanto metodologia eficaz para o ensino de leitura porque ela é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito. Estando previstas as ações, é possível calcular quanto tempo para cada etapa da SD será suficiente; haverá tempo para providenciar recursos, pesquisar concepções que fundamentem a ação.

É verdade que o *feedback* dos alunos poderia não ter sido o esperado, entretanto, quando o professor empreende esforços no “antes”, na motivação, as chances de sucesso podem ser maiores. Em outras palavras, o trabalho com leitura quando é organizado e sistematizado em forma de sequência facilita para o aluno progredir na leitura das camadas do texto, independente do gênero com que trabalhamos. Havendo um envolvimento eficiente na pré-leitura do texto, aguçando curiosidade, sugerindo trilhas textuais, a apresentação da situação didática, para Dolz e Schneuwly (2010); antes para Solé (1998) e motivação para Cosson (2006), é possível que o desenrolar dessa SD seja válido e positivo. A representação do trabalho com a SD, para Dolz e Schneuwly (2010) é posta assim:

Figura 22 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Schneuwly, Dolz Noverraz, p.83

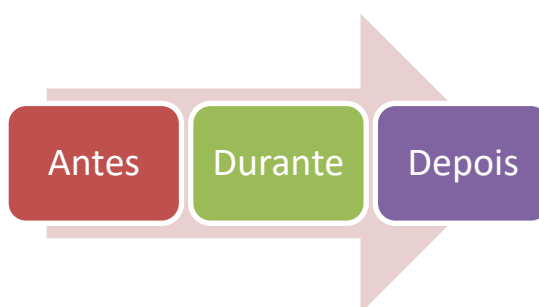
Quando o professor apresenta a situação didática para os estudantes, deve fazê-lo de maneira detalhada e compreensível; sistemática, de modo que seja possível acompanhar a

evolução das atividades que serão desenvolvidas. Os estudantes precisam compreender a importância da atividade que irão desenvolver. Durante a produção inicial, é importante definir até onde vai a intervenção do professor e o caminho que o estudante ainda vai trilhar: primeiro contato com o gênero e campos em branco para que os alunos preencham com alguma pequena atividade prática, de aquecimento para as práticas formativas que sucederão a primeira. Os módulos – ou oficinas – podem ser decompostas em tantas partes quanto deseje o professor, por isso o termo “módulo n”.

Nos módulos é possível “(...) Trabalhar problemas de níveis diferentes; variar as atividades e os exercícios; capitalizar as aquisições (lista de constatações) (BARROS e SAITÓ, 2007)”. Na produção final é importante investigar as aprendizagens, através de avaliações em que seja possível refletir sobre as atividades realizadas e verificar sua eficiência. A produção final deve dialogar com a inicial, de modo que para o aluno faça sentido todas as etapas que foram percorridas até chegar à etapa final.

Para Solé (1998) as sequências didáticas são estratégias de leitura importantes para o desenvolvimento da leitura proficiente e estão assim elencadas:

Figura 23 – Esquema Estratégico de Leitura



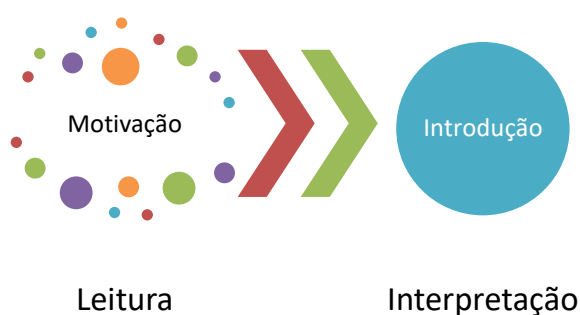
Fonte: A pesquisadora / Base em Solé (1998)

A sequência didática “*O Mistério do Cinco Estrelas*” foi construída com objetivos claros: a) promover o gosto pela leitura literária, b) provocar reflexões no leitor sobre os temas de injustiça, *bullying* e valor da amizade, c) estimular a construção do posicionamento crítico frente ao texto literário oferecido. A SD foi baseada no modelo de Cosson (2006)- letramento literário – e Dolz e Schneuwly (2010) – sequência didática. Como início da SD, apresentação da situação, as figuras dos personagens do livro foram xerocadas, ampliadas e distribuídas pelas paredes da sala de aula. A ilustração de cada personagem foi colocada na parede uma semana antes do início da leitura, com as seguintes perguntas “*Quem matou Ramon Vargas?*”, “*Leo parece culpado?*”, “*Ângela é interesseira?*”, “*O Barão é bonzinho?*”.

As perguntas manuscritas em papel ofício com marcador permanente foram propositalmente colocadas junto aos personagens uma semana antes de a leitura iniciar. O objetivo precípua foi aguçar a curiosidade dos estudantes. Essa estratégia possibilitou a criação de hipóteses a partir da associação de imagens e textos verbais – perguntas – para refletir sobre “julgar pela aparência”. Bordini e Aguiar (1993) refletem que é nessa fase de pré-leitura que se cria o horizonte de expectativas do leitor. A partir da valorização do conhecimento prévio do leitor é possível para o professor escolher textos literários que possam produzir sentidos mais significativos e construir o pensamento crítico que permita a leitura crítica.

Cosson (2006) chama esse primeiro momento, na SD básica, de “Motivação”. A sequência didática básica tem como desenho motivação – introdução – leitura e interpretação, que podemos assim representar:

Figura 24 – Esquema Sequência didática básica.



Fonte: Cosson (2006), Imagem produzida autora.

Nessa primeira fase, o leitor foi convidado a “entrar no texto”. Despertar sua curiosidade é uma estratégia a ser levada em consideração. Cosson (2006) diz que “A motivação pode ser por meio da leitura, da oralidade e da escrita ou até de um avatar, no entanto não deve ultrapassar o trabalho de uma aula”. No segundo momento, há apresentação entre autor e obra. É importante tratar da obra, da relevância de sua publicação e por que ela foi escolhida. Pode-se explorar a capa, a contracapa, orelha, prefácio, caso todos tenham o livro em mãos. Do contrário, é possível explorar alguns personagens, caricaturas, desenhos que estejam disponíveis na internet para aguçar a curiosidade.

A terceira etapa, a leitura em si, não pode ser apenas exigida do estudante. É importante que seja acompanhada e Cosson (2006) diz que a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Toda leitura tem um ritmo e o professor pode auxiliar nas dificuldades o

leitor inexperiente. Quando a leitura é extensa, como é o caso da obra “Mistério do Cinco Estrelas”, a leitura pode ocorrer na sala de aula, em casa, na biblioteca, em suportes digitais - celulares, tablets, conforme for a realidade da escola. É importante não perder o ritmo e não deixar os alunos muito tempo sem dar satisfações do que têm lido.

Dessa forma, na etapa de leitura, prevista na SD básica de Cosson (2006), foram distribuídas vinte cópias da obra para que fosse feita em dupla durante as aulas de leitura na escola. Entretanto, os alunos foram orientados a continuar essa leitura em casa ou em outros momentos que tivessem livres. No roteiro da SD o tempo previsto para o término da leitura era de 35 dias (20/08 a 25/09/2018). Nesse ínterim, os docentes colaboradores aplicaram outras atividades de leitura (filme e música) que dialogaram com o tema central da SD: injustiça. Essa fase da formação leitora, conforme Solé (1998) e Cosson (2006), precisa de acompanhamento do docente, incentivando, reforçando a importância de ler e produzir sentidos.

A última etapa, a interpretação, é o momento de construção de sentidos. As interpretações, segundo Cosson (2006) ocorrem em dois momentos: interior e exterior. No primeiro, o processo de decifração mobiliza a história de leitor do aluno, do conhecimento de mundo, relações familiares que constituem seu contexto de leitura; O segundo, a interpretação é materializada na construção de sentidos realizada pelo estudante, que pode ser compartilhado com os colegas e com o professor. Cosson (2006) orienta que essas materializações podem ser feitas através de “desenho, (resenha, paródia, vídeo, fotografia, escrita, artes plásticas, expressão corporal entre outros) em um Blog Literário” (COSSON, 2006, p.66)

Nessa fase, os docentes colaboradores promoveram debates, expressões orais e artísticas que pudessem materializar os sentidos que os alunos construíram durante a leitura. A produção final é um momento importante na pós-leitura porque os alunos podem ver o fechamento de um ciclo iniciado com as perguntas, da socialização de leituras até o encerramento, com debates ou quaisquer outras atividades que são lúdicas. Essa prática de atividade pode incrementar a formação leitora de maneira mais significativa.

5.1.3 Critérios de análise e descrição da sequência didática

Para a análise de nossa pesquisa, como dito anteriormente, houve a colaboração de quinze docentes voluntários, que lecionam Língua Portuguesa há pelo menos três anos, na

cidade de Recife e cuja atuação seja em alguma série do ensino fundamental II. O segundo critério foi o recorte para cinco colaboradores que já tenham em desenvolvimento a formação do leitor crítico nas suas práticas metodológicas e tivessem interesse de aplicar atividade de leitura e responder à entrevista de verificação de desempenho da atividade. Como terceiro critério, foram levantados os dados de proficiência leitora no Saepe 2017 das escolas em que atuam esses profissionais colaboradores e convidados três dos cinco docentes da segunda etapa, cujas escolas estejam abaixo da média estadual na proficiência. Um docente dos três convidados declinou a proposta, o que nos fez convidar uma escola que mesmo estando acima da média do estado, aceitou participar de nossa pesquisa.

A atividade de leitura com conto, uma narrativa curta, que já tratamos no capítulo anterior, é pensada para possibilitar a leitura e discussão do texto em duas aulas. Ela pode ser feita silenciosamente ou guiada pelo professor. O conto tem como mensagem central resiliência, em diálogo com narrativa ficcional, atividade seguinte. Gotlib (2003, p.32) diz que o conto é um gênero textual que desperta no leitor “um estado de ‘excitação’ ou de ‘exaltação’”. Logo, mesmo sendo uma narrativa curta, mantém todos os elementos da narrativa, tem poucos personagens e a composição da atmosfera ajuda a prender a atenção dos estudantes, se a escolha for por uma temática de interesse do grupo com que se trabalha. No caso do conto *Eu, cara de Lua*, a personagem é também narradora e conta, em um fluxo de consciência, as injustiças que sofreu na escola, o *bullying* pelas espinhas do rosto, que lhe rendeu o apelido “cara de lua”.

Para Gotlib (2003), o conto, embora não tenha compromisso com a realidade, pode apresentar uma ficção que propicie a arte de inventar, de representar algo. Como o conto retrata uma situação bastante comum entre adolescentes, é possível que eles fiquem curiosos para saber se a história é real; que manifestem reações sobre a trajetória da personagem e socializem o que sentiram, acharam sobre a narrativa. A discussão é válida e pertinente à formação do leitor, posto que para haver o posicionamento sobre o tema, os alunos precisam construir sentidos. A atividade de leitura, nessa perspectiva, é um instrumento que o professor pode construir e levar para os seus estudantes com muito mais propriedade que as do livro didático, porque ele conhece com quem trabalha; tem a chance de sondar que temas e quais tipos de narrativa, que autores são bem-vindos entre os alunos.

Nesse sentido, passando para a formação do leitor com a narrativa longa, que Abreu (2006) encoraja ser com obras que dialoguem com o interesse da turma, escolhemos produzir uma sequência didática (SD). Esse tipo de metodologia permite ao professor planejar as etapas desde a abordagem até uma atividade final, que permita aos alunos socializar os

sentidos produzidos antes, durante e depois da obra lida. Na sessão 4.1.4 – mais a frente neste capítulo, trataremos na escolha da narrativa longa. Como descrição das etapas para a Sequência Didática, que esteja fundamentada nas etapas de Dolz e Schneuwly (2010), em que a primeira seja a apresentação da obra que será trabalhada, depois, produção inicial, módulo1, módulo n e produção final, apresentamos a seguinte proposta de ressignificação metodológica:

Etapa:	Apresentação
Atividade:	<i>Motivação:</i> despertar curiosidade dos estudantes sobre a obra
Tempo de aula previsto:	04 aulas – preparação de material
Descrição da atividade	Aproveitar as imagens que estão estampadas nela, xerocar, ampliar e espalhar pela escola, a ilustração de cada personagem uma semana antes do início da leitura, com as seguintes perguntas “ <i>Quem matou Ramon Vargas?</i> ”, “ <i>Você já foi vítima de injustiça?</i> ”, “ <i>A corda sempre arrebenta para o lado mais fraco?</i> ”, “ <i>Ricos = inocentes? Pobres = culpados?</i> ”.

Etapa:	Produção inicial
Atividade:	<i>Introdução:</i> Apresentar a obra física aos estudantes
Tempo de aula previsto:	2 aulas de 50 minutos cada
Descrição da atividade	Na semana da leitura, a obra física será levada e apresentada aos estudantes. É importante que ao menos você, Professor, tenha o livro em mãos. Será discutido sobre o autor e a obra, mas sem dar muitas pistas sobre o que será lido. É importante apresentar a capa, contracapa, quarta capa. O livro contém ilustrações, que rapidamente os estudantes vão reconhecer das paredes da escola. Como forma de instigar a curiosidade dos alunos, sugerimos você coloque no quadro a imagem dos personagens Barão, Léo e da polícia chegando ao esconderijo de Léo. Pergunte à turma de parece ali haver alguma injustiça. Ao final da aula, peça-lhes que escrevam no caderno sobre alguma memória ou notícia que tenham ciência sobre ter vivido ou ouvido falar sobre injustiça.

Etapa:	Módulo 1
Atividade:	<i>Leitura</i>
Tempo de aula previsto:	Livre* (Obs.: a quantidade de aulas vai variar de acordo com o calendário e tempo escolar. Sugerimos, no mínimo, que você tenha 6 encontros de 2 aulas com os estudantes).
Descrição da atividade	Essa etapa vai necessitar de leitura extraclasse, que pode ser feita em casa, nos intervalos, em dupla ou da melhor maneira para os estudantes. Você pode disponibilizar cópias na biblioteca da escola dos capítulos seguintes ao que tiver lido na sala, junto com eles, ou na sala de aula, durante suas regências. Como a estrutura da obra é de capítulos curtos, a divisão é feita assim: os seis primeiros capítulos serão lidos coletivamente na sala de aula no terceiro encontro, com a mediação do professor, inclusive com leitura dramatizada, se julgar interessante. Antes de começar a leitura propriamente dita, deixe os alunos compartilharem os resultados da pesquisa que fizeram sobre injustiças. Proceda à leitura dos seis primeiros capítulos, três a cada encontro.

Etapa:	Módulo 2
Atividade:	<i>Interpretação</i>
Tempo de aula previsto:	2 aulas de 50 minutos cada
Descrição da atividade	Finda a leitura, será iniciada discussão sobre o desfecho da obra e como os alunos reagiram à solução dos conflitos dela. É importante ouvir cada depoimento e conduzir a interpretação para o viés da injustiça social. Pergunte aos alunos se eles sofreram junto com os personagens, se eles torceram por algum especialmente, se houve identificação e se gostaram do conteúdo global. Como reta final dessa atividade, propomos escrever no quadro a palavra INJUSTIÇA e iniciar um <i>brainstorming</i> (tempestade de ideias) questionando à classe o que leva as pessoas a cometerem injustiças pelo mundo. Depois, colocar a música <i>Cidadão – José Geraldo</i> – e fomentar debate sobre justiça e injustiça social.

Etapa:	Módulo 3 (adaptável)
Atividade:	Exibição do filme <i>À espera de um milagre</i> (1999)
Tempo de aula previsto:	3 aulas de 50 minutos cada

Descrição da atividade	Esse passo deve ser avaliado perante as condições de sua escola quanto a recursos audiovisuais e é um complemento perfeitamente removível de sua SD, caso não possua os recursos necessários. Nesse caso, sua atividade pode ser encerrada na etapa anterior, do <i>brainstorming</i> , desde que haja uma efetiva discussão sobre valores da sociedade quanto à condição econômica, física e intelectual das pessoas que nela vivem. Os alunos precisam sair dessa discussão esclarecidos quanto aos valores de honestidade, ética e firmeza de caráter, tal qual Léo, que resistiu bravamente às provas que foram sendo produzidas contra ele até acharem o verdadeiro culpado pelo assassinato de Ramon Vargas.
-------------------------------	--

Etapa:	Módulo 4
Atividade:	Produção Final
Tempo de aula previsto:	02 aulas de 50 minutos cada
Descrição da atividade	Nessa etapa os alunos serão divididos em grupos com quatro componentes e receberão instruções sobre a técnica <i>Lettering</i> – produção de pequenos cartazes com letras especiais. Sugerimos que você consulte o site https://www.acraft.com.br/brush-lettering-dicas-freebie-gratis/ e veja que se trata apenas de mesclar letra cursiva com outros tipos de desenho da letra. É possível que alguns dos seus alunos conheçam essa técnica. Se não conhecerem, você pode colar no quadro as imagens que acompanham essa SD ou mesmo escolher seus próprios exemplos de <i>lettering</i> . Os alunos deverão compartilhar o uso dos hidrocores, lápis de cor e gizes de cera. Cada um pode receber ¼ da folha de cartolina e produzir livremente frases inspiradoras, que se relacionem com quaisquer das obras trabalhadas ao longo dessa unidade. Ao final, eles podem explicar sobre qual obra produziram sua arte e o significado para si dessa frase desenhada. Você pode selecionar algumas ou escolher todas e colocar ao redor da sala até o final da unidade, como forma de valorizar o material produzido pelos estudantes.

5.1.4 Contexto de aplicação da pesquisa

A SD começou a ser aplicada na escola A e na escola B em 13.08.2018. Ambas as docentes colaboradores receberam a descrição da sequência didática (item 4.1.3), uma ficha de acompanhamento (ANEXO C) e ficha de avaliação (ANEXO D). Para o trabalho com o a narrativa ficcional O Mistério do Cinco Estrelas, etapa de *Motivação* (uma semana antes de a

leitura iniciar – na escola 1, em 13.08; na escola 2, em 15.08.2018) propusemos uma atividade de aquecimento. A edição trabalhada (2004) tem uma ficha de leitura como suplemento. As imagens dos personagens foram recortadas, ampliadas e distribuídas pela sala com perguntas que provocavam reflexão sobre suas expressões. O objetivo foi motivar, instigar a curiosidade dos estudantes sobre o que as imagens espalhadas pela sala de aula.

Na semana da “*Introdução*” (1º encontro| 2 aulas), as docentes A e B começaram as SD na mesma data: 20.08.2018: a obra física foi levada e apresentada aos estudantes. Cada docente recebeu um exemplar da obra com antecedência para se apropriar do enredo. Foram apresentados o autor e a obra, mas sem dar muitas pistas sobre o que seria lido. Foram apresentadas a capa, contracapa, quarta capa do livro. O livro contém ilustrações, que rapidamente foram reconhecidas pelos estudantes. Como forma de instigar a curiosidade dos alunos, foi colocada no quadro a imagem dos personagens Barão, Léo e do protagonista escapando de um tiro a nado. Os docentes perguntaram à turma, que ainda não tinham tido acesso à obra sobre o que eles achavam que era a história.

A docente colaboradora “A” distribuiu as cópias para os estudantes, explicando como seria a dinâmica de leitura: partilhar a cópia e ler fora da aula sempre que possível. Marcou até qual página ela gostaria que a turma tivesse avançado em uma semana. A cada semana, eles continuariam a leitura de onde haviam combinado. Após o acordo feito com a turma, a docente iniciou questionamentos sobre as imagens no quadro: Léo parecia um assassino? O Barão parecia inocente? Por que Léo estaria fugindo da polícia? Depois da interação da turma, a docente perguntou quem havia sofrido injustiças e seis alunos narraram casos que vivenciaram. A docente comentou os casos e refletiu junto com a turma sobre a dificuldade emocional de sofrer injustiças. Depois, convidou a turma para a leitura dos dois primeiros capítulos na sala. Os exemplares foram distribuídos para que fossem lidos em dupla.

A docente colaboradora “B” apresentou a obra física para os estudantes e colocou as mesmas imagens que foram entregues à docente “A” e perguntou à turma se Léo parecia um assassino e se o Barão era o mocinho da história. A turma interagiu levantando hipóteses sobre o que as imagens representavam e a docente escreveu no quadro branco a palavra injustiça. Perguntou se a turma sabia o significado e se alguém já havia sofrido. Os depoimentos foram menores em quantidade – 2 alunos se manifestaram, mas foram mais contundentes, em face da sua trajetória social. Um deles disse que chegou a ser agredido verbalmente por agentes policiais em uma averiguação de rotina, quando voltava para casa, apenas por trajar roupas de marca famosa.

A turma ficou em profundo e respeitoso silêncio e a docente colaboradora, a fim de “quebrar o gelo”, sugeriu que a turma iniciasse a leitura. A professora pediu voluntários para se revezar na leitura dos dois primeiros capítulos. A turma reagiu positivamente ao início da narrativa ficcional e foi combinado que em uma semana os alunos deveriam avançar até a página 68. Como os capítulos são curtos e a narrativa de linguagem acessível, havia a possibilidade de alguns alunos avançarem além do combinado. Mas foi preciso a docente combinar também que quem avançasse não poderia contar para os colegas que ainda não tinham chegado até a página combinada.

2º momento: Leitura. A quantidade de aulas reservadas para a leitura nessa etapa ficou bastante flexível para cada docente, visto que as escolas têm calendário próprio de atividades e eventos. De acordo com o roteiro de Sequência Didática (SD) estavam previstas quatro semanas de prazo para conclusão da leitura do livro escolhido. Nesse ínterim, outras leituras foram relacionadas para ajudar a construir o pensamento crítico dos estudantes sob várias perspectivas: livro físico, filme e música. Com a docente “A” o avanço da leitura foi bastante positivo, dado que os alunos gostaram da narrativa de Marcos Rey. Na terceira semana de aplicação da SD (27 e 28.08/2018), dentro do momento “Leitura”, a docente colaboradora exibiu o filme *À espera de um milagre* (1999), em dois encontros, com duas aulas de cinquenta minutos cada, cuja temática tangencia o conteúdo abordado na obra literária, materializando em imagens outras aventuras vividas por personagens que também experimentaram o peso de injustas acusações.

Ao término da exibição, a docente iniciou, nos minutos restantes do último dos dois encontros, a técnica de *brainstormig*, provendo uma efetiva discussão sobre valores da sociedade quanto ao julgamento sobre a condição econômica, física e intelectual das pessoas que nela vivem. Os alunos discutiram também sobre valores de honestidade, ética e firmeza de caráter. Alguns alunos fizeram conexão com o personagem da obra em estudo, Léo, que resistiu bravamente às provas que foram sendo produzidas contra ele até acharem o verdadeiro culpado pelo assassinato de Ramon Vargas.

A docente colaboradora B, por sua vez, não conseguiu executar essa etapa da atividade, tendo em vista que sua escola não dispunha, no momento, de recursos audiovisuais para a exibição do filme na semana destinada para trabalhar essa etapa da SD (27 a 31.08.2018). Dessa forma, a mesma seguiu com a leitura da obra, promovendo discussão sobre as construções de sentido que os alunos haviam feito até essa semana. Três duplas, entretanto, extraviaram os exemplares distribuídos, dificultando, assim, a sequência de leitura que havia sido iniciada. A docente precisou redistribuir as duplas, formando trios. Todavia,

essa dificuldade causou distração da turma e a atividade precisou ser suspensa, sendo retomada duas semanas depois (10 a 14.09.2018), quando fornecemos novos exemplares para a colaboradora.

O passo seguinte é a *Interpretação*. Para chegar aqui, a leitura deve estar concluída. A sugestão de conclusão de leitura foi entre 17 e 28.09.2018. Entretanto, somente a docente colaboradora A conseguiu cumprir o prazo. A docente colaboradora B, devido aos problemas de extravio das cópias, acabou atrasando em duas semanas a execução da etapa de Interpretação. Findada a leitura, para a docente “A”, deu-se início à discussão sobre o desfecho da obra e como os alunos reagiram à solução dos conflitos dela. Foi destacada junto aos docentes colaboradores a importância de ouvir cada depoimento e conduzir as interpretações para o viés da injustiça social. A docente A, em 24.09.2018 iniciou a aula perguntando aos alunos se eles sofreram junto com os personagens, se eles torceram por algum especialmente, se houve identificação e se gostaram do conteúdo global. Propusemos escrever no quadro a palavra INJUSTIÇA e iniciar um *brainstorming* (tempestade de ideias) questionando à classe o que leva as pessoas a cometerem injustiças pelo mundo. Depois, foi colocada a música *Cidadão – José Geraldo* – e fomentou-se o debate sobre justiça e injustiça social, com efetiva participação dos estudantes.

Acompanhava essa etapa do trabalho, um conjunto de sete questões (ANEXO E), que foi elaborado com base nas estratégias de leitura de Cassany (2011), em que se verifica a subjetividade do autor, do texto e do leitor frente à obra lida. As questões foram todas subjetivas, pensadas para serem respondidas individualmente, depois de breve discussão. Depois, as atividades foram socializadas oralmente pela turma e a docente colaboradora ouviu atentamente as respostas que foram dadas pelos alunos para que pudesse responder à entrevista de pós-intervenção, em que esta fosse uma das partes mais importantes a serem julgadas quanto à eficiência da proposta metodológica.

A docente colaboradora “A” pediu à turma que pesquisasse frases motivacionais e também sobre a técnica de desenho bastante popular em 2018 chamada *lettering*³², em que frases são escritas com diferentes tipos, cores e tamanhos de letras. Foi marcada para 02.10.2018 a aula de encerramento da atividade de leitura, em que todos poderiam confeccionar seus próprios quadros com frases motivacionais. Nós fornecemos todo material de pintura, bem como folhas especiais do tipo papel couché 180g para que cada um pudesse

³² Para saber mais sobre essa técnica, acesse <https://www.designerd.com.br/exercicios-de-caligrafia-e-lettering/>

escrever frases motivadoras que tinham significado frente aos meses de leitura do livro, do filme e da música.

Ao término da aplicação da SD, a docente colaborada “A” preencheu a entrevista (ANEXO D) sobre a avaliação da SD junto a sua turma ao longo do período em que foi aplicado. O resultado foi bastante positivo será apresentado e discutido na sessão 4.3 - Segunda etapa: análise de dados coletados - posterior à intervenção. Por haver conseguido executar todas as etapas dessa SD, a etapa do processo de formação do leitor foi considerada bem-sucedida. O fato de proporcionar múltiplas leituras sobre um mesmo tema possibilitou aos alunos uma compreensão mais ampla de que um mesmo problema pode acontecer de várias maneiras diferentes, em várias classes sociais.

Outra situação importante de destacar é quanto à elaboração de fichas para os textos selecionados. Quando conhecemos a teoria da leitura crítica, temos mais autonomia e propriedade para despertar a leitura crítica no estudante: não fazemos perguntas “clássicas” que apenas lhes façam localizar informações na superfície do texto. Nós convidamos o aluno a refletir, a pensar e assim, construir seu raciocínio, tal qual se propõe o exame PISA.

A docente colaboradora “B”, por sua vez, conseguiu executar, com certa dificuldade, a etapa de “Interpretação”. Porém apenas duas semanas depois, em 02.10.2018. A docente não aplicou a técnica de *brainstorming*, dando sequência somente ao debate sobre a letra da música *Cidadão*. Os alunos responderam às perguntas e concluíram a atividade, mas não houve tempo hábil para a execução da última parte da SD, que era lúdica e representaria a materialização da construção de sentidos. Mesmo assim, a docente colaboradora “B” também respondeu à entrevista (ANEXO D) e suas respostas também serão apresentadas e discutidas na supracitada sessão.

De toda sorte, refletimos que pelo atual formato de avaliação aplicado em nível estadual e também nacional, a formação do leitor crítico fica bem comprometida, porque o leitor que as escolas estão formando é o leitor autômato, que é preparado para buscar informações no texto e obedecer a comandos de enunciados de questões. Se for questionado sobre outras possibilidades de leitura que não essas, os resultados são um fracasso, como é possível verificar o desempenho dos estudantes brasileiros com o modelo PISA de avaliação, em que as questões abertas fazem o leitor refletir sobre as respostas que vai dar ao comando da questão.

Desta forma, na sessão a seguir, investigamos junto às docentes colaboradoras sobre o (des)conhecimento das teorias de formação do leitor, do leitor crítico, apropriação de dados sobre a legislação que embasa as práticas de ensino de leitura na escola, bem como as formas

de interpretar os resultados dos instrumentos avaliativos que verificam a qualidade do ensino básico nas escolas públicas. O desconhecimento acaba por não fundamentar as práticas de ensino, de modo que estas estejam alinhadas com a construção de resultados que os instrumentos avaliativos aferem. Assim, coletamos, analisamos e discutimos criticamente o impacto que isso pode ocasionar na qualidade da formação do leitor crítico.

5.1.5 *Texto literário selecionado*

PROSA – NARRATIVA FICCIONAL

A discussão sobre a qualidade estética de uma obra sempre está atrelada ao valor literário que ela possui. É razoável pensar que todo docente de Língua Portuguesa tenha experimentado os mais diversos tipos de leitura, inclusive da literatura clássica, compondo, assim, sua escala valorativa do que é clássico, popular e até sem valor literário. O gosto pela literatura clássica, de certa maneira, faz com que professores optem por trabalhar com esse nível de leitura, porque entendem que os estudantes devem ter a “formação leitora de qualidade” e isso só é possível com a leitura de clássicos da literatura. Todavia, alguns teóricos discutem essa “formação de qualidade” como única possibilidade de formar leitores, levando em consideração que a compreensão do contexto de circulação de obras clássicas, do vocabulário, das tramas e o reconhecimento da qualidade ficcional de um clássico da literatura demandam construção de um *background* que pode e deve levar em consideração, como início de formação, as obras mais populares e de gosto dos estudantes.

Nessa perspectiva, Fontão (2010, p.187) problematiza que

[...] Se pensarmos a escola do passado e a escola contemporânea, vamos perceber que o desenvolvimento de um leitor proficiente não se faz somente com um tipo de texto e sim com um conjunto de livros e textos que apresentam linguagens variadas, como também variados devem ser os métodos de desenvolvimento de leitura. No entanto, parece que fica evidente, também, o fato de que não basta ao aluno ler um clássico ou mesmo um livro didático que traga fragmentos de textos de obras-primas da literatura universal e brasileira, mas sim ler pelo gosto do ler, pela aventura do ler, pelo desejo de penetrar no mundo da leitura daquele determinado texto, daquela determinada história, apreendendo sobre a estética, as regras, características e parâmetros, a fim de descortinar e sanar o nível de dificuldade em realizar a leitura de diferentes gêneros textuais, produzir e interpretar textos. São dificuldades como estas que assombram os estudantes e professores em todos os níveis de ensino neste país, desde o século passado até nossos dias.

Assim, a obra *Mistério do Cinco Estrelas* (2005) embora não seja considerada “clássico da literatura moderna” reúne qualidade narrativa e ficcional que dialoga com a idade

dos estudantes em que será ofertada (adolescentes entre 13 e 15 anos). Tem personagens adolescentes, o que permite identificação do leitor com a obra; conflitos do primeiro amor; dificuldades para conseguir o primeiro emprego; um assassinato, acusações injustas contra um jovem humilde e a reunião de jovens amigos para provar a inocência do protagonista da história. Pensamos que esse seja um bom texto para despertar o prazer da leitura, o envolvimento do jovem leitor, estimular o posicionamento crítico frente aos temas propostos.

Nesse bojo, Fontão (2010, p.188) discute que

[...] podemos trabalhar com os clássicos, com o cânone e com os textos mais consagrados da literatura brasileira e universal tornando a aula mais atraente, sem, no entanto, desconsiderar a literatura local, regional e o fazer do estudante. Os clássicos seriam a base, o fundamento para o estudo e o aprendizado, o campo fértil para a construção da intelectualidade em conhecimento de textos e obras da Literatura dita de valor[...]

Assim, é importante lembrar que a formação leitora não deve ser constituída apenas de grandes obras literárias, posto que cada leitor estabelece seu cânone. Nesse contexto, Abreu (2006) reflete que:

[...] as obras literárias conduzem à identificação com personagens e cenas fazendo que, ao final da leitura, sejamos pessoas mais experientes, mais sensatas, mais justas. Como em geral, os leitores são levados a se identificar com personagens fracos, sofredores ou perseguidos, a experiência da leitura literária nos torna mais humanos, desenvolvendo nossa solidariedade, nossa capacidade de admitir a existência de outros pontos de vista além do nosso, nosso discernimento acerca da realidade social e humana [...] (ABREU,2006,p.81)

Ainda conforme Abreu (2006), é preferível trabalhar uma obra por bimestre, em que se discuta, problematize, estimule a interação do leitor com a obra em vez de usar exclusivamente o livro didático. De maneira geral, esse suporte geralmente traz trechos de textos literários, o que de certa forma compromete a compreensão global do texto, além de serem usados meramente para localizar informações na superfície do texto, ou mesmo usar como pretexto de letramento gramatical. Dessa forma, nossa tese é que o texto escolhido para dar início à formação leitora não precisa ser um “clássico da literatura”. Precisa, antes, dialogar com o contexto em que os estudantes estejam inseridos.

Bordini e Aguiar (1988), nessa esfera, propõem uma prática de leitura que esteja calcada na obra literária e dizem que essa obra

[...]pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, escrita ou

falada. O texto produzido, graças a essa natureza verbal, permite o estabelecimento de trocas comunicativas dentro dos grupos sociais, pondo em circulação esse sentido humano. (AGUIAR, BORDINI, 1988, p. 14).

O sentido humano que a literatura se presta a promover, através da leitura literária, precisa de práticas significativas que viabilizem esse ideal. Ao trabalhar com a narrativa ficcional contemporânea *O Mistério do Cinco Estrelas* pretendemos justamente abordar as questões familiares e sociais, como por exemplo a questão das dificuldades financeiras da família brasileira que leva o adolescente a procurar emprego para ajudar nas despesas em casa, a importância de dizer sempre a verdade, ser honesto e firme, mesmo diante de injustiças sociais. Com base nisso, buscamos confirmar o que Cândido ensina sobre o papel humanizador da literatura, visto que ela “(...) confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (1995, p. 243).

Desse jeito, entendemos que o desafio de trabalhar com uma narrativa ficcional longa esbarra em vários empecilhos que vão desde a quantidade de livros para toda a turma, condições de empréstimo na biblioteca escola, tempo e local em que se realiza essa leitura e mesmo, quanto à motivação para realizar essa atividade.

5.2 Primeira etapa: análise de dados coletados - anterior à intervenção

A primeira etapa da análise de dados dá conta de refletir sobre as entrevistas realizadas antes de aplicar a Sequência Didática. Ao longo de nossa pesquisa, postulamos que o professor conhecer toda a legislação educacional que norteia as práticas pedagógicas faz bastante diferença nas práticas metodológicas, porque elas passam a ser fundamentadas nas leis que regem a educação no país. Na prática, isso orienta a confecção de atividades diferenciadas, voltadas para os resultados que a educação precisa alcançar, além de embasar a escolha de suportes variados e permitir reflexão sobre resultados que estejam sendo alcançados, porque existem metas estabelecidas para serem atingidas.

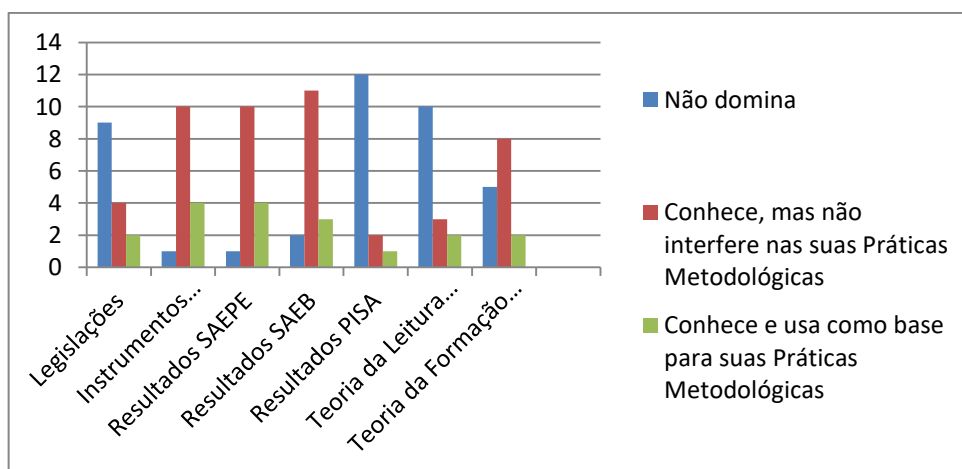
Nessa perspectiva, entrevistamos quinze docentes voluntários que estavam presentes na formação do professor de Língua Portuguesa na Gerência Recife Sul, em 30.08.2018. Nosso objetivo precípua foi sondar quantos docentes dentre os presentes tinham conhecimento das legislações e dos instrumentos avaliativos que verificam a qualidade da educação pública no Brasil e em Pernambuco. Em face dos resultados obtidos, recortamos o grupo de quinze docentes para cinco, em que o critério fosse o resultado SAEPE de 2017

igual ou abaixo da média estadual (242 pontos) e convidamos o grupo menor para aplicar a atividade de leitura como forma de avaliar a eficiência de ressignificar práticas metodológicas. Os resultados foram apresentados e discutidos no capítulo anterior.

Recortamos dos cinco colaboradores para a atividade de leitura, dois docentes. O número foi necessário por conta de duas situações: desempenho da escola no SAEPE 2017 e segundo, disponibilidade para aplicação. Com as duas docentes que restaram, trabalhamos entre agosto e outubro de 2018 – 3º bimestre letivo – e realizamos entrevista antes e depois da intervenção. Os dados coletados nas entrevistas foram voltados para investigação sobre as práticas metodológicas para a formação do leitor que estavam em desenvolvimento; ciência das teorias sobre formação do leitor e sobre leitura crítica. A última entrevista foi aplicada após a intervenção e direcionou a investigação para a eficiência ou ineficiência das práticas metodológicas sugeridas, além de exequibilidade e adequabilidade.

Nesta sessão apresentaremos e discutiremos os resultados das entrevistas feitas com os quinze docentes voluntários, bem como entrevistas feitas com as docentes colaboradoras “A” e “B” antes da intervenção. A técnica utilizada foi de entrevista semiestruturada e os dados analisados foram compilados em gráficos para garantir total sigilo e impessoalidade das informações dadas pelos docentes colaboradores. Julgamos importante investigar se os docentes conhecem as leis sob as quais devem ser fundamentadas suas práticas metodológicas, bem como se conhecem os instrumentos avaliativos que aferem, indiretamente, a qualidade do trabalho que realizam na formação do leitor. Os resultados (ANEXO F) foram surpreendentes:

Infográfico 8 – Entrevistas com docentes colaboradores



O pressuposto da legislação educacional e dos instrumentos avaliativos é que eles sejam amplamente conhecidos e dominados pelos docentes. Na entrevista realizada em

30.08.2018, em uma formação de Língua Portuguesa, constatamos que dentre os quinze docentes voluntários, 60% não domina as legislações que amparam a formação do leitor nas escolas brasileiras. Quase 27% conhecem as legislações, mas elas não fundamentam e nem embasam suas práticas metodológicas. Outro número bastante preocupante é quanto aos Instrumentos avaliativos. A imensa maioria os conhece, mas eles não orientam suas práticas metodológicas. Os instrumentos avaliativos foram criados para verificar a qualidade da educação pública brasileira e nortear as ações que os professores podem articular reverter a defasagem que possa existir nos conteúdos avaliados. Se o docente não leva em consideração os objetivos das avaliações externas na formação leitora, os alunos não são preparados para elas. Logo, os resultados são os que discutimos no capítulo 2 desta pesquisa.

Outros aspectos relevantes são os resultados SAEB e SAEPE. 73% dos docentes tomam conhecimento dos resultados da avaliação nacional, mas não pautam suas práticas metodológicas para esse exame. É como se essa fosse uma atividade cuja amplitude fugisse ao seu fazer pedagógico. Todavia, em âmbito estadual, o percentual não é tão diferente: 67% dos docentes entrevistados não direcionam suas práticas para o melhoramento dos índices SAEPE. Mas há, nesse desinteresse, um conflito entre alcançar resultados e dar segmento à formação do leitor desses instrumentos. Quando se depara com os índices, o professor pode concluir que existem grandes lacunas no eixo de leitura.

Ao dar à educação (na figura dessas avaliações externas) um caráter comercial - em que seja um serviço ofertado que precisa apresentar resultados de crescimento – formar leitores passa pela resignificação que se traveste de curso preparatório (para atingir metas) em detrimento da construção do pensamento crítico. Essa talvez pareça ser o fio condutor das novas políticas públicas para a educação no governo eleito em 2019.

Na verdade, defendemos uma remodelação do tipo de prova que é aplicado atualmente, em que o resultado seja consequência do trabalho e não o objeto do fazer pedagógico. Assim, vale destacar, acreditamos fortemente que o professor é um elo muito forte na cadeia de sujeitos que são responsáveis por melhorar o nível de leitura nas escolas brasileiras. Assim, preparar, instruir, qualificar esse profissional é condição *sine qua non* para fortalecer a dinâmica de bons resultados.

A grande maioria dos docentes colaboradores – 73% – não conhecem os resultados da prova internacional PISA. Nem os resultados e nem as formas de avaliação desse tipo de prova. O grupo entrevistado não sabe que esse tipo de prova está totalmente interligado aos pressupostos teóricos da Leitura Crítica e que o desempenho do Brasil vem caindo ano após ano. Certamente o formato de prova não é com o qual os estudantes brasileiros estejam

acostumados, em se tratando de avaliações de larga escala. Desse modo, esse é um percentual que convida à reflexão sobre os conteúdos de formação continuada que estão sendo tratados nos encontros docentes. É preciso aperfeiçoar, direcionar e focar em discussões que possam contribuir com as práticas metodológicas que também ajudem a melhorar os índices internacionais.

Outro abismo apontado no gráfico é sobre o conhecimento da Teoria da Leitura Crítica. Como formar leitores críticos se os docentes entrevistados nem mesmo conhecem a fundo a teoria? 67% dos entrevistados não conhecem os pressupostos teóricos da Leitura Crítica, logo, não desenvolvem esse tipo de atividade em suas aulas. Deparamo-nos, pois, com a necessidade de investir na formação continuada desses docentes, porque mesmo que essa leitura não seja cobrada nas avaliações externas estadual e nacional, os alunos que não saem leitores críticos da escola têm seu direito de exercer a cidadania cassado. Menegassi e Moraes (2002,p.132) no artigo “Leitura Crítica: aspectos da formação e do desenvolvimento do leitor” dizem que “[...]Os analfabetos e mesmo alunos que frequentam ou frequentaram bancos escolares estão impossibilitados de participar ativamente das decisões sociais por não possuírem uma visão crítica da realidade social [...]”.

Por fim, embora 53% dos docentes entrevistados afirmassem conhecer as teorias da formação do leitor, apenas 13% deles direcionam suas práticas para essa formação. Na prática, isso reflete os números do IPL (2018): apenas 30% dos alunos que deixam o ensino médio são capazes de ler criticamente. Se não houve ao longo do ensino fundamental e do médio uma formação direcionada, em sociedade, os alunos não serão capazes de se representar política ou socialmente.

Nesse bojo, com vistas a contribuir com docentes que são a minoria na pesquisa – 13% – que conhecem os instrumentos e as teorias e moldam suas práticas metodológicas a partir dessas variáveis, pusemos em prática a sequência didática básica. Com vistas à reflexão sobre que estava sendo feito e ao convite para ressignificação das atividades de formação leitora, entrevistamos duas docentes antes mesmo da aplicação da SD. Nosso objetivo era investigar o constructo teórico que embasa a formação leitora dessas docentes. Os resultados foram bem interessantes, porque reforçam a falta que formações continuadas que sejam direcionadas para a formação do leitor crítico fazem aos docentes de Língua Portuguesa.

A tabela 1 mostra que:

Tabela 1 – Entrevista Anterior à Intervenção

ATIVIDADES	DOCENTE A	DOCENTE B
Cursou Metodologia do Ensino de Literatura da Universidade	Não	Não
Conhece Marco teórico e legal da Leitura Crítica	Não	Não
Conhece a Legislação brasileira acerca da formação de Leitura Crítica na escola	Sim	Não
Sabe as concepções de leitura que norteiam suas práticas metodológicas	Sim	Não
Usa suportes variados para promover a formação leitora	Sim	Sim
Você já custeou do seu próprio bolso recursos para trabalhar com suas turmas	Sim	Sim
Tem acesso aos resultados de proficiência leitora da sua escola	Sim	Sim
Pauta suas práticas pedagógicas nos resultados de avaliações externas	Sim	Não
Você se sente parte dos resultados obtidos pelos instrumentos avaliativos	Não	Não
Sabe interpretar os resultados de proficiência leitora	Não	Não
Conhece instrumentos nacionais avaliativos da proficiência leitora	Sim	Sim
Conhece instrumento internacional avaliativo de proficiência leitora (PISA)	Sim	Não
Seus alunos têm o hábito de leitura	Não	Não
Desenvolve formação da leitura crítica na escola	Sim	Não
Seus alunos costumam se posicionar criticamente frente aos variados tipos de leitura	Não	Não
Costuma trabalhar com sequências didáticas no ensino de leitura crítica	Não	Não
Pensa que suas práticas metodológicas podem ser ressignificadas	Sim	Sim

As respostas obtidas são o reflexo de políticas públicas enfraquecidas para a valorização do trabalho docente. Custear do seu próprio bolso recursos (papel, material de pintura, fitas, tesouras, cola, xérox) é uma prática constante entre professores. Por outro lado, a burocracia no repasse de verbas é infinita, de modo que o investimento fique sem retorno. É imperioso, dessa forma, viabilizar investimentos quer na parte estrutural da escola, quer no material humano que executa o trabalho previsto nos documentos oficiais. Outro aspecto relevante dessa entrevista é quanto à formação inicial dos docentes. Excetuando a UFPE, no nordeste e mais duas universidades na região sul, os docentes brasileiros não têm formação específica para o ensino de Literatura. Outra formação que fica a desejar é para a leitura e compreensão de dados os instrumentos avaliativos de larga escala. As lacunas são grandes e demandam olhar atencioso das políticas de formação e investimento contínuo dos governos.

A partir as informações coletadas junto às docentes colaboradoras, montamos o roteiro de aplicação da Sequência Didática, que passasse, antes, pela leitura da sessão 3.1 do capítulo anterior – Leitura Crítica: definições. Já que as duas docentes afirmaram que desconheciam os pressupostos teóricos, julgamos pertinente antes de começar com a SD discutir sobre as

teorias de Leitura Crítica, a fim de que elas se apropriassem do que iriam desenvolver na sala de aula. Por não terem tido acesso no ensino superior à disciplina de Metodologia do Ensino de Literatura, as docentes desenvolveram seus próprios métodos de ensino de leitura literária, atrelados à existência de recursos materiais para que a atividade ocorresse.

Isso as levou a criar práticas metodológicas que se distanciam quer do marco teórico, quer do marco legal das atividades de formação leitora. Postulamos que essa seja uma das inúmeras razões para que não haja diálogos entre o trabalho desenvolvidos nas salas de aulas e os números alcançados nas avaliações externas. Outrossim, a Lei n.º 13.696, de 12 de julho de 2018, bastante recente, sequer foi amplamente divulgada entre os docentes brasileiros e no atual contexto político brasileiro, de transição de governos, pode ser facilmente esquecida, mesmo que tenha como diretrizes

“[...] o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa [...]. (BRASIL, 2018)

Nessa direção, mesmo não conhecendo a Legislação brasileira acerca da formação de Leitura Crítica na escola, as duas docentes colaboradoras afirmam que usam suportes variados para a formação leitora: livros, poemas, músicas, filmes. Embora esbarrem constantemente nos recursos materiais para prover esses suportes, ambas afirmaram que já custearam do seu próprio bolso recursos para trabalhar a leitura em suas salas de aula. Essa é uma realidade que se multiplica pelo Brasil e demanda esforços, que muitas vezes, estão acima das possibilidades dos professores arcarem. No artigo “Formação do leitor: dificuldades e desafios” (PIRES e MATSUDA, 2013)³³, por exemplo, são abordadas algumas das dificuldades que os professores enfrentam por não terem bibliotecas aparelhadas, obras suficientes para o trabalho com a turma e o fato de precisar se limitar ao uso do livro didático como suporte mais acessível.

Outra situação que nos chama atenção é sobre ter acesso aos resultados dos instrumentos avaliativos, (não) usá-los para orientar suas práticas metodológicas e não se sentir parte desse resultado, já que o produto é resultado dos alunos. Certamente, enquanto ator do processo de formação e avaliação, o professor é, sim, parte dos resultados, sejam eles positivos ou negativos. Mesmo que o argumento seja de transferência de responsabilidades para o “sistema” ou para “os alunos”, o professor “entra na conta”, na medida em que é o

³³ Veja mais na sessão 2, Pesquisa de campo: dificuldades encontradas (2013, p.196) Disponível em <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/187-%E2%80%93208-Forma%C3%A7%C3%A3o-do-leitor.pdf>

mediador entre leitura e leitor. Portanto, é importante se enxergar como parte do processo, ter acesso aos resultados de instrumentos avaliativos e pautar, sim, suas práticas metodológicas para uma educação de qualidade e não para ganhar bônus porque atingiu metas estabelecidas pelas secretarias de educação.

Todavia, insistimos e reafirmamos: as políticas públicas que fazem ranqueamento das escolas também devem voltar seus olhares para onde está o problema e investir fortemente na sua desconstrução. Se for no formato de prova, é preciso repensar, remodelar; se for na qualidade de ensino, instruir, formar, atualizar docentes; se for no desempenho dos alunos, criar sistemas de reforço, de monitoramento e acompanhamento. O que não pode acontecer é exigir do professor que ele crie alternativas para um problema que tem várias dimensões e vários responsáveis. Nessa forma de obter resultados, as escolas e os docentes ficam expostos e responsabilizados e os órgãos reguladores e fomentadores da educação, isentos.

Quando perguntadas se os alunos têm o hábito de leitura, as duas docentes afirmaram que não. Essa resposta, infelizmente, não se limita às suas escolas. A pesquisa **Retratos da leitura**³⁴ (2016) revelou que o brasileiro lê, em média, 4,96 livros por ano e desses livros, 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por vontade própria. Ou seja, ser estudante no Brasil não significa que é ser leitor. Nem mesmo a escola cumpre seu papel de maior incentivador do hábito de leitura. Pensamos que ler menos de cinco livros por ano justifique a sociedade brasileira contemporânea: acrítica, manipulável e crédula de textos que circulam em todas as esferas virtuais. Quanto menos leitura, menos empoderamento e participação ativa e cidadã na sociedade.

Por não conhecerem os pressupostos da Leitura Crítica, logo as docentes também não a desenvolvem nas suas aulas de formação do leitor, embora estimulem a leitura de textos literários que estejam nos livros didáticos. Isso vira um efeito “cascata”: sem domínio da teoria da Leitura, sem aulas de formação. Sem aulas, sem participação dos estudantes. Sem participação, sem construção do pensamento crítico na escola, na família, na comunidade, na cidade, no país. Essa é uma realidade que precisa ser desconstruída. A leitura crítica, à luz da teoria interacionista, precisa ser estimulada e desenvolvida nas escolas de todo o Brasil, porque além de ser prevista em lei, de ser direito de todo estudante, é a forma mais significativa de vencer a ignorância.

Por fim, como reflexo da ausência de uma disciplina que trabalhe propriamente com o Ensino de Literatura na escola, as docentes que criam seus próprios métodos não incluem a

³⁴ Para saber mais acesse http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf

sequência didática como plano de trabalho. Essa é uma atividade que demanda tempo para pesquisar, fundamentar e planejar. Embora disponham de um momento chamado hora-aula atividade, que corresponde as 35% da carga horária de 200 horas-aula e 33% para 150 horas-aula, é um curto espaço de tempo para corrigir, elaborar e pesquisar atividades. Para além do tempo, o fator disponibilidade de recursos como computadores ou internet ainda dificultam as pesquisas na escola. A obrigação de cumprir a hora-aula existe, mas os recursos que garantam total aproveitamento também precisam ser garantidos.

Todavia, as docentes se mostraram receptíveis a executar novas práticas metodológicas que colaborassem com o processo de formação do leitor que estavam desenvolvendo. Ao receber o roteiro de aplicação e todos os materiais para colocar em prática a SD, as docentes se mostraram bastante otimistas quanto aos resultados e animadas por experimentar outras formas de vivenciar a formação do leitor. Essa situação nos fez refletir sobre as formações continuadas que são oferecidas mensalmente – e das quais participamos – e que não trazem novidades de práticas de ensino, não propiciam momento de intercâmbio entre as atividades exitosas nas escolas. As formações são, na sua maioria, o momento de cobrar resultados, expondo escolas com baixo rendimento e de tratar de gêneros textuais, desconsiderando o conhecimento prévio do público docente.

Em face disso, consideramos bastante positivo o acolhimento da SD nas escolas 1 e 2 pelas docentes A e B, porque ambas se mostraram receptivas para executar uma proposta metodológica diferente das que estavam acostumadas a realizar no seu cotidiano. Ao pensar que suas práticas poderiam receber outras contribuições, as docentes colaboradoras facilitaram o processo de resignificação e ele teve menos resistência do que esperávamos, considerando os melindres da docência no Brasil. Nessa direção, entre 06.08 e 05.10.2018 estivemos nas escolas 1 e 2 para debater os textos teóricos, discutir o roteiro, socializar práticas exitosas e levar os materiais necessários para a execução da SD.

Tivemos alguns problemas com a execução da docente colaborada B, face dos exemplares extraviados e falta de recursos para exibição do filme que estava planejado na sequência. Entretanto, o resultado geral, coletado, analisado e discutido na próxima sessão foi positivo.

5.3 Segunda etapa: análise de dados coletados - posterior à intervenção

A coleta de dados – aplicação da última entrevista – ocorreu em 02.10.2018. As docentes colaboradoras A e B responderam à última entrevista que visava comprovar ou negar

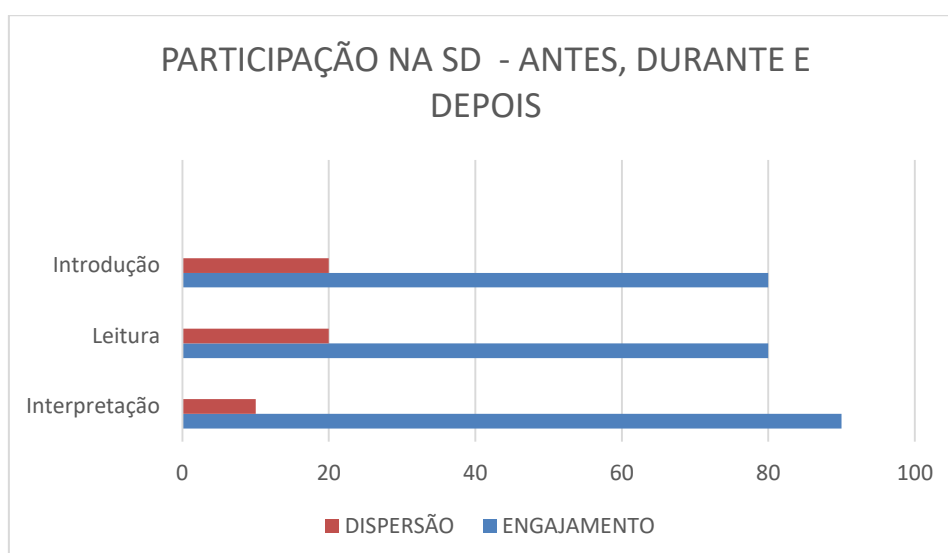
a hipótese desta pesquisa sobre ressignificação das práticas metodológicas que contribuem para uma formação do leitor mais profícua. Ao explicarmos todas as etapas do processo, bem como entregamos os roteiros e materiais para execução da sequência didática básica, era nossa intenção investigar se o trabalho com esse tipo de metodologia seria viável e exequível, dada as realidades das escolas públicas pernambucanas e brasileiras: muitas desaparelhadas, carentes de recursos audiovisuais e tecnológicos.

Tendo isso em vista, providenciamos 40 exemplares do livro que foi trabalho, em caráter de empréstimo, que foram distribuídos pelas docentes colaboradoras aos seus alunos, de modo que ele fosse cuidado e lido em dupla. Nós já havíamos testado essa metodologia com nossas próprias turmas no primeiro semestre de 2018 e já havíamos verificado a exequibilidade da proposta metodológica. Dessa forma, para analisar os dados pós-intervenção, dividimos a entrevista em dois blocos. No primeiro, as docentes responderam a questões sobre o desempenho de sua turma frente à SD: participação durante a etapa de introdução, envolvimento com a leitura e engajamento na interpretação. No segundo momento, a entrevista tratou de ser uma avaliação sobre exequibilidade, adequabilidade e usabilidade da SD como ressignificação das propostas metodológicas.

Como resultado do primeiro momento temos os seguintes gráficos:

Figura 25 - Resultado Docente Colaboradora A

Docente colaboradora A

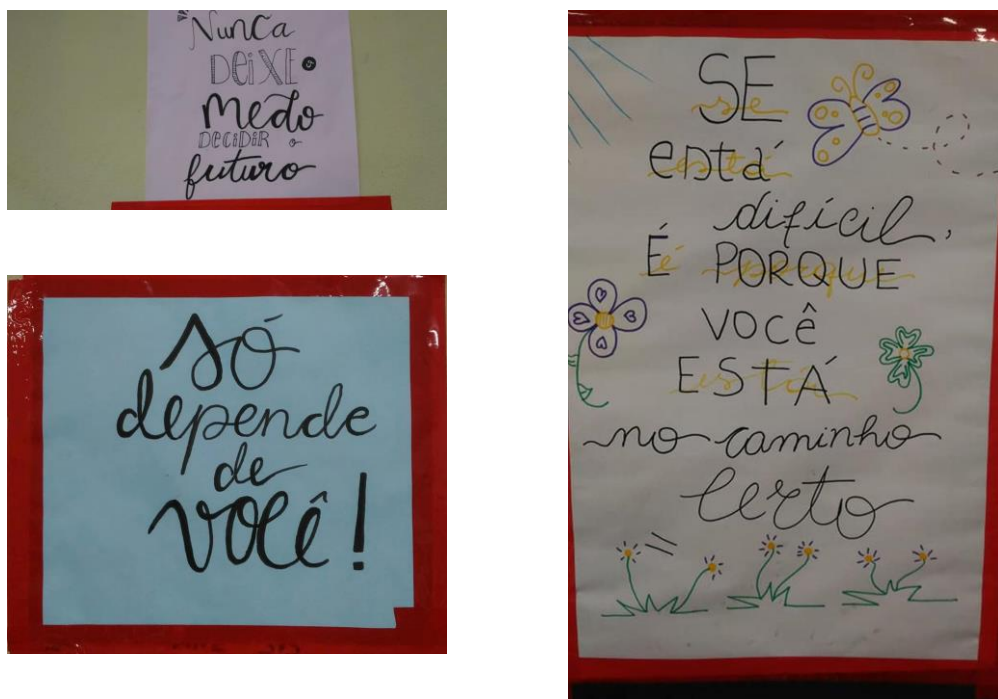


Como já dissemos anteriormente, a aplicação da SD na escola 1, com a professora A teve um andamento dentro do previsto e em uma escala de 0 a 100 de porcentagem, apresentou 80% de engajamento e 20% de dispersão. Consideramos, para efeitos de pesquisa,

“engajamento”: os alunos estarem motivados, curiosos, atentos aos comandos da docente colaboradora para desenvolver as discussões e atividades; “dispersão”: desmotivação, desatenção, apatia durante as etapas conduzidas pela docente. Pedimos que a docente verificasse esses índices a cada etapa, visto que no final, seria coletado o número de alunos engajados ou dispersos. Para nossa surpresa, na etapa final, houve uma redução significativa dos alunos enquadrados no índice “dispersão” – apenas 10% da turma, o que significa apenas 5 alunos de 46 que estavam desmotivados ou desatentos.

Certamente nenhuma atividade será capaz de agradar a 100% de uma turma, dada a subjetividade, as preferências e habilidades que cada aluno traz consigo. Todavia, pelos resultados obtidos, julgamos bastante eficaz o método utilizado, considerando que na etapa da “INTERPRETAÇÃO”, momento de discutir a obra, socializar leitura e registrar os sentidos construídos, apenas 5 estudantes foram enquadrados no índice “dispersão”. A maioria massiva da turma estava engajada e participou ativamente da interação lúdica – produção de mini cartazes com a técnica *lettering*, conforme imagens abaixo:

Figura 26 – Lettering produzido pós-sequência didática na escolar 1

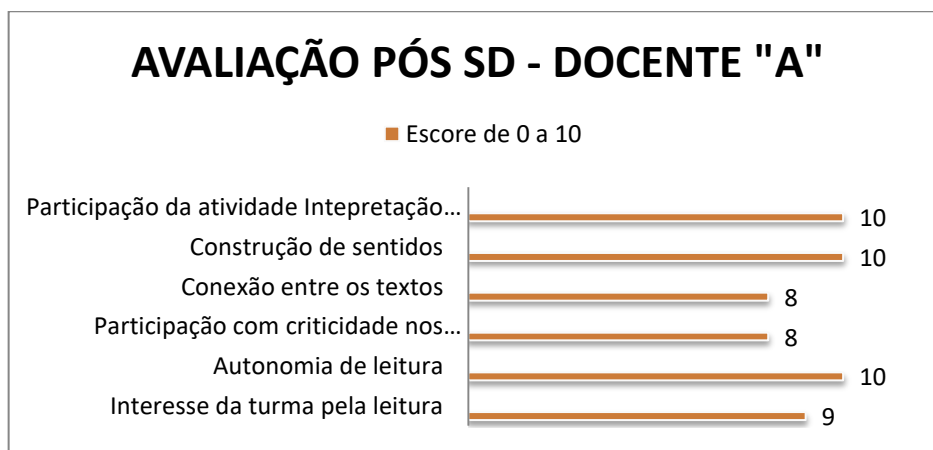


Através das mensagens veiculadas nas imagens, é possível perceber que os estudantes não só compreenderam os temas abordados durante as leituras sugeridas, como também conseguiram criar conexões entre os textos oferecidos, independentemente dos gêneros. Ao proporcionar a criação das frases, a docente A foi orientada a convidar os estudantes a esclarecer sobre qual momento específico a sua frase se relacionava: ao texto, ao filme ou à

canção. Isso estimulou a criação de artes que fizessem sentido para eles e que estivessem conectadas com os textos literários que foram trabalhados ao longo dessa unidade. Ao final da produção, tanto estudantes quanto a docente colaboradora estavam satisfeitos com os resultados alcançados, tanto de leitura crítica quanto de materialização de sentidos que foram construídos.

Ao término da aplicação da SD, a docente colaboradora A respondeu à entrevista final, fazendo uma avaliação da eficiência da atividade aplicada, atribuindo de 0 a 10 pontos o índice de satisfação sobre as evoluções que seus alunos apresentaram ao longo da unidade, como leitores críticos. O resultado obtido foi o seguinte:

Figura 27 – Avaliação o Pós Sequência Didática Docente A



Como é possível notar, mesmo havendo um percentual de 10% de dispersão da turma, a docente colaboradora avaliou muito bem o interesse da turma pela forma como a leitura foi apresentada. Isso nos faz refletir que a abordagem na leitura pode fazer total diferença na perspectiva de sedução do leitor para o texto literário. Depois, ao iniciar a leitura na sala, conforme previsto na SD, a docente avaliou que a autonomia da turma para conduzir a leitura foi de 100%, posto que nesse contexto de aplicação, nenhum estudante perdeu os exemplares e, conforme relatos da docente, alguns inclusive terminaram a leitura antes do previsto. Por ser uma leitura voltada para o público infanto-juvenil, era esperado que alguns estudantes se identificassem com a situação de alguns personagens e, com isso, que a docente colaboradora estimulasse a construção do pensamento crítico sobre as características comuns.

Por exemplo: o personagem Léo era pobre, embora fosse branco e descendente de italianos. Em um país como o Brasil, no qual o racismo é fortemente entranhado nas atitudes, falas e pensamento comum, seria normal que o protagonista fosse negro, porque cor é sinônimo de status social: brancos são ricos e negros são pobres. Alguns alunos poderiam se

posicionar em relação a esse fato e dar seus depoimentos. E assim aconteceu. Ao se colocar criticamente, outros depoimentos e outras falas da turma foram surgindo e a grande maioria acabou participando ativamente dos debates promovidos. Depois, a conexão estabelecida entre o filme exibido, em que o personagem (negro, inocente) luta por toda a narrativa para provar que não cometeu o crime do qual foi acusado, mesmo preso, é capaz de cultivar a esperança e bons sentimentos, é uma etapa um pouco mais complexa, mas ainda assim, possível.

Nessa etapa, a docente colaboradora também atribuiu um bom desempenho e percebeu que toda a turma se emocionou ao final do filme, pois construiu sentidos: racismo, empatia, justiça, solidariedade. Isso facilitou bastante a conexão com a música trabalhada e motivou bastante a produção dos cartazes com a técnica *lettering* e fez a docente avaliar como positiva a atividade toda. Nesse caso, nosso postulado de um trabalho mais complexo no trabalho com a motivação sobre a leitura literária é confirmado, pois trabalhar a formação do leitor dessa forma ajuda a criar contextos de participação crítica e construção do conhecimento crítico. Em síntese, consideramos bem-sucedida a vivência da SD pela docente colaboradora A e respondida positivamente nossa pergunta de pesquisa: é válido propor ressignificações de propostas metodológicas que possam contribuir com a formação do leitor crítico?

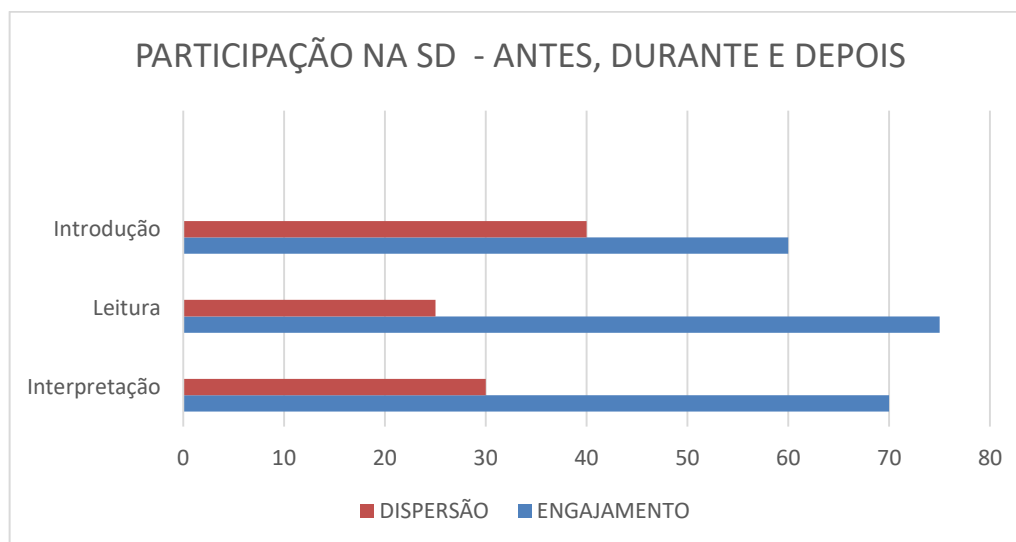
Embora seja um processo trabalhoso e que demanda tempo para sentir os resultados, já que é um trabalho que dura um bimestre letivo, a cada unidade vencida, os alunos amadurecem sua capacidade leitora e podem ser apresentados aos clássicos da literatura, porque desse jeito terão maturidade para compreender as entrelinhas e as subjetividades da leitura literária e da crítica. Dessa forma, é importante que os docentes sejam preparados para elaborar e executar atividades de leitura crítica na escola. Elas possibilitam não só a reflexão dos temas propostos como também a construção do pensamento crítico na escola.

Docente colaboradora B

O contexto de aplicação da docente colaboradora B foi um pouco diferente do primeiro apresentado. Sua escola carece de muitos recursos e embora haja muito boa vontade da mesma em providenciar alguns desses recursos, como xérox, livros emprestados, nem sempre é possível viabilizar a formação leitora com textos que não sejam os disponíveis no livro didático. Logo, houve um pouco mais de resistência em ressignificar suas práticas e experimentar uma aplicação de sequência didática, com quase todos os materiais ao seu

dispor.³⁵ Todavia, a SD foi vivenciada, com atrasos, mas produtos foram gerados dessa interação alunos x obra x autor. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Figura 28 – Resultado Docente Colaboradora B



A aplicação da SD na escola 2, com a professora “B” não seguiu o mesmo ritmo de execução da docente “A”: teve atrasos no início da segunda etapa e alguns exemplares da obra estudada foram extraviados. Na fase inicial apresentou 60% de engajamento e 40% de dispersão. Consideramos o índice de dispersão bastante alto e pensamos que ele esteja relacionado à falta de práticas metodológicas que promovam a interação com a obra tal qual propusemos, porque a escola 2 não tem biblioteca disponível para o público estudantil. Já faz seis meses que o espaço destinado à leitura espera reformas e se encontra interditado por tempo indeterminado. A cultura de leitura na escola 2 é limitada aos livros didáticos. Participaram dessa atividade quarenta e seis alunos de nono ano.

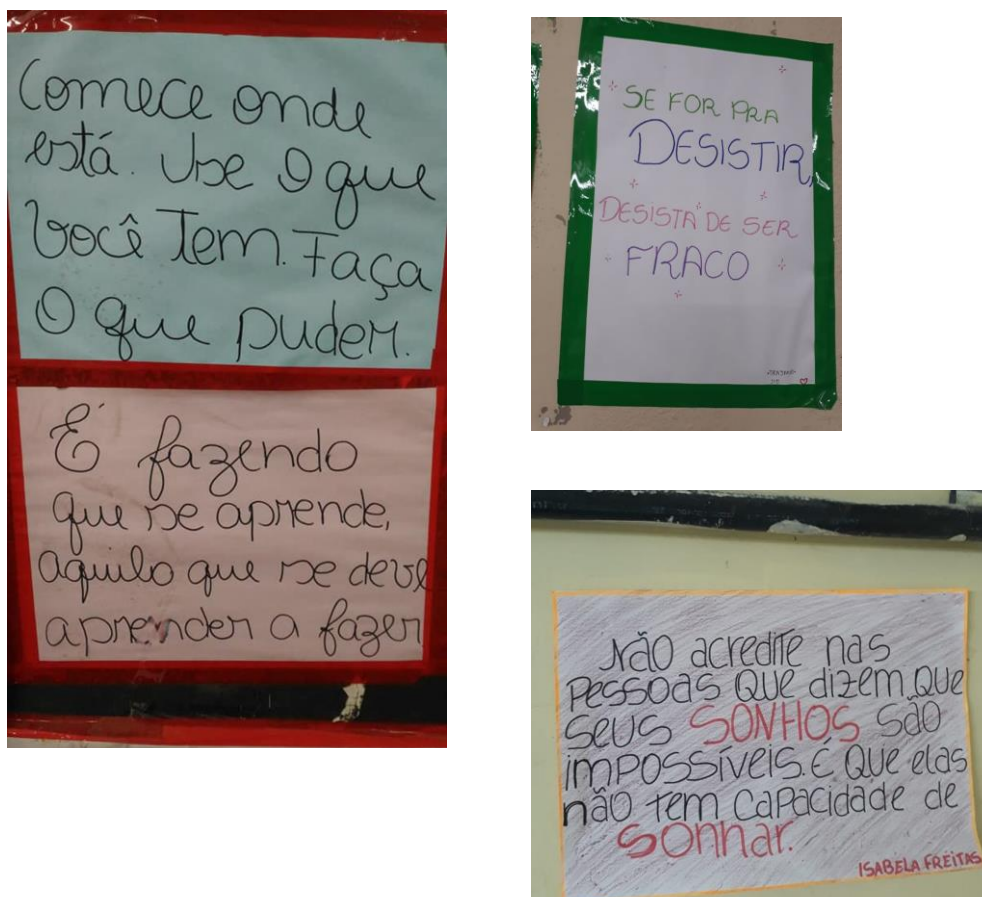
A etapa de continuidade da SD, que Solé (1998) chama de “durante” a leitura, teve o maior engajamento registrado pela docente colaboradora, alcançando quase 80% da turma, o que é bastante positivo em face dos primeiros resultados. O senso de compromisso dos estudantes com a leitura foi bem diferente dos alunos da escola 1, na medida em que aqueles alunos já estejam acostumados a vivenciar projetos de leitura. Estes tiveram certa dificuldade em conduzir a atividade sozinhos, bem como cuidar de seus livros que estavam emprestados e precisaram de um acompanhamento mais efetivo da docente colaboradora.

Outro fator que causou certa dificuldade em dar prosseguimento à SD – fase 2 – foi a falta de prática da docente com aplicação de sequências didáticas para a formação do leitor. O

³⁵ Apenas não pudemos fornecer à docente os equipamentos para a exibição do filme: notebook, Datashow e caixa de som.

fato de não vivenciar a etapa de exibição do filme, por falta de recursos, empobreceu um pouco o processo de *brainstorming*, pois somente as leituras da obra e da música foram executadas, quando poderia também ser valorizada a leitura fílmica dos estudantes. De toda sorte, o processo aconteceu e mesmo atrasado, foi concluído. A etapa de “interpretação”, em que se operou conexão entre as leituras – prosa ficcional e música – registrou engajamento de 70% dos estudantes. Boa parte deles e também a docente não conheciam a técnica de *lettering*. Embora os exemplos tenham sido mostrados, alguns estudantes tiveram dificuldades para registrar a produção de sentidos através da expressão artística. Mesmo assim, como recorte dos textos produzidos, destacamos:

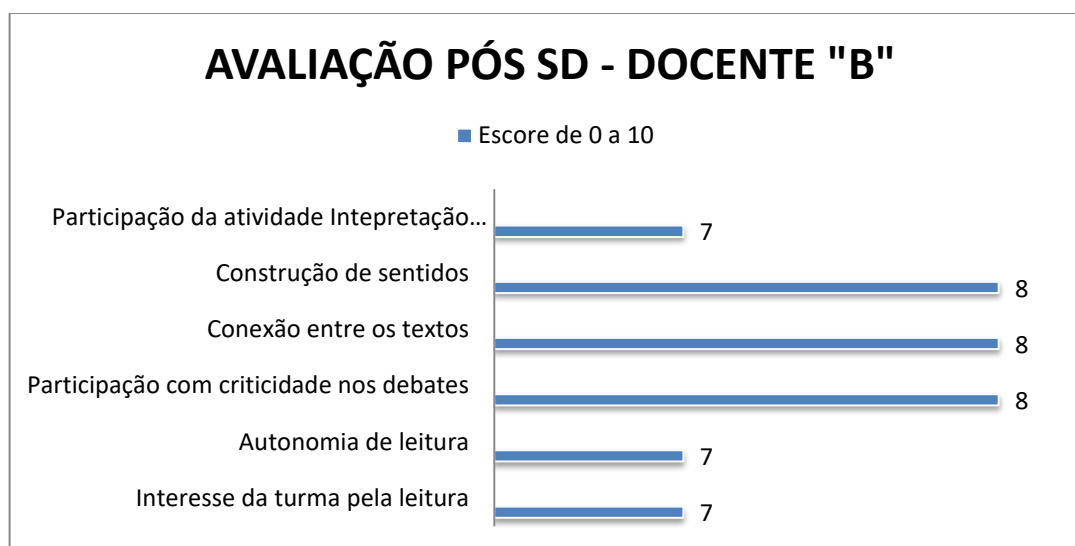
Figura 29 – Lettering produzido pós-sequência didática na escolar 2



A construção dessa etapa foi a menos tumultuada e a que os alunos executaram com menos dificuldade, segundo a docente “B”. Quando recebeu os mesmos materiais que a docente A, dividiu para a turma, que reagiu positivamente em face de se expressar artisticamente em relação aos sentidos produzidos durante as leituras. As imagens mostram como as aventuras do personagem da ficção, ou como o sofrimento do eu lírico da canção atingiram os alunos. Ao término da aplicação da SD, a docente colaboradora “A” respondeu à

entrevista final, fazendo uma avaliação da eficiência da atividade aplicada, atribuindo de 0 a 10 pontos o índice de satisfação sobre as evoluções que seus alunos apresentaram ao longo da unidade, como leitores críticos. O resultado obtido foi o seguinte:

Figura 30 –Resultado Docente Colaborador B



Em comparação à avaliação feita pela docente “A”, é possível perceber que a docente “B” teve uma turma mais trabalhosa e cujo desempenho ficou um pouco abaixo do esperado. No entanto, os estudantes participaram dos debates conduzidos, conseguiram estabelecer conexões entre os textos e construíram sentidos frente aos dois textos que foram trabalhados ao longo da unidade pedagógica. Na fase de participação da atividade *lettering* a dificuldade que a docente colaboradora “B” narrou foi que alguns estudantes insistiram para fazer as letras em forma de grafite, o que é natural, posto que seja uma forma de expressão artística do contexto cultural em que eles estejam inseridos. Como não havia orientação específica sobre esse tipo de arte, a docente “B” não autorizou essa construção. Pensamos que poderia ter havido flexibilização porque se estamos defendendo a valorização do conhecimento de mundo do estudante, também devemos valorizar suas expressões subjetivas de artes.

Nessa direção, a SD foi concluída em 05.10.2018, no dia limite de encerramento da unidade e os dados coletados na semana seguinte. Durante toda a intervenção, embora tivéssemos anuência da docente “B” para compartilhar a SD, percebemos que havia uma certa resistência em adotar na totalidade a atividade de leitura, em face das dificuldades já citadas sobre o processo de formação do leitor na escola 2. Embora tivéssemos garantido todos os recursos materiais necessários para realização dessa atividade, era o processo de leitura em si que parecia não ser possível. Pelo histórico de respostas da docente “B”, sobre não ter tido

acesso à disciplina de Metodologia do Ensino de Literatura e de declaradamente ela afirmar que preferia “ensinar gramática”, é um temor nosso que esse não seja um caso isolado pelas salas de aula de Recife e quiçá, pelo Brasil afora. Em face das pesquisas divulgadas, dos estudos feitos acerca do assunto, que inclusive apresentamos e discutimos a leitura na escola é um desafio a ser vencido em todos os cantos do país. Entre as pesquisas divulgadas, destacamos a do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), veiculada durante a Bienal de 2018, em São Paulo. Os números dão conta de que mais de 30% dos estudantes que saem do ensino médio apresentam um nível rudimentar de leitura. De acordo com o glossário Ceale, essa porcentagem se refere ao nível 1 de leitura (que vai de zero a três) ³⁶e

“[...]corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica [...]”

Todavia, voltando nossa leitura crítica para a análise do recorte específico, resultados Professora B, pensamos que nosso postulado sobre investir na formação continuada de docentes é realmente válido porque contribui grandemente para ampliar o leque de conhecimentos dos profissionais, considerando o currículo de formação, muitas vezes ainda engessado, no que se refere ao ensino de Metodologia do Ensino de Literatura. Ao subsidiar os professores dos marcos legais e teóricos sobre a formação do leitor na escola, é possível incrementar as práticas para aquele que já desenvolve com suas próprias metodologias, bem como auxiliar aquele que tem dificuldade por defasagem de aprendizado na sua graduação.

O que nos preocupa verdadeiramente, é que possam existir inúmeros professores com as mesmas dificuldades que a docente colaboradora B, pelo Brasil afora, ou ainda, como outros docentes que refutaram o convite de desenvolver a sequência didática, alegando que seus alunos não gostam mesmo de ler e seria perda de tempo. Como docente atuante na rede estadual de Pernambuco há 12 anos, sabemos que em nossa própria circunscrição, encontramos colegas assim, que lecionam como podem, com o que sabem e com os recursos que têm, sem sentir necessidade de buscar conhecimentos que possam melhorar suas práticas metodológicas. O resultado disso vem a longo prazo, quando deixamos leitores de nível rudimentar sair da escola e serem incapazes de refletir criticamente na vida em sociedade.

Ao concentrarmos nossa análise crítica nos resultados construídos pela docente “B”, é possível refletir que um professor que não tenha formação continuada e que seja

³⁶ Veja referência completa em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/indicador-nacional-de-alfabetismo-funcional>

“supervisionado” – em vez de preparado constantemente – apenas uma vez por ano, quando os instrumentos avaliativos se materializam na pressão por resultados, acaba desenvolvendo (ou não) a formação do leitor ao seu bel-prazer. Por não ter o hábito de trabalhar por tanto tempo na mesma leitura, em face do comodismo de usar os trechos de textos que os livros didáticos trazem, é até compreensível que os professores façam uso de uma fala comum acerca do tempo de planejamento de atividades mais complexas: esse tempo não existe. É verdade que são inúmeras atividades burocráticas que se somam e acabam por consumir tempo, criatividade, pesquisa, troca de experiências. Porém, como já dissemos, é preciso haver senso de *mea culpa* para assumir o papel do professor que pode inovar e ressignificar suas práticas metodológicas. Ao Estado cabe repensar sua metodologia avaliativa, formato das provas de larga escala, além de investir na valorização do trabalho e da carreira docente.

Por fim, observamos que durante as duas atividades realizadas no processo de construção dessa pesquisa – atividade de leitura com conto e sequência didática – os docentes colaboradores foram bastante receptivos em ter acesso a um material pronto e exequível. Por outro lado, foi quase unânime o declínio quanto a adotar esses tipos de práticas metodológicas, sob as alegações do fator tempo. Conforme a Lei nº 11.329/1996, todo docente da rede pública estadual de Pernambuco tem direito a, no mínimo, 20% da sua carga horária mensal (classes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I) dedicada a planejamento. Além disso, é importante destacar que “[...]As horas-aula atividade corresponderão a 30% (trinta por cento) da carga horária total do professor, para docentes que desenvolvam suas atividades em classes de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio [...]” (PERNAMBUCO, 1996)

Em algumas escolas de Recife, essa carga horária é chamada de aula-atividade, horário de estudo, tempo de planejamento. A nomenclatura varia, mas o objetivo desse tempo pedagógico, não. Esse deveria ser o momento em que o docente dispusesse de todos os recursos, inclusive de tecnologia da informação, para pesquisar, produzir, elaborar atividades que agregassem valor à formação do leitor crítico na escola. Infelizmente, a realidade não é um “mar de rosas” e as mesmas faltas de condições físicas para bibliotecas se estendem ao ambiente de estudo para os docentes. Ou seja, é-lhes cobrado resultado sem que haja pleno suporte para tal cobrança. Por outro lado, conformado que esse é o sistema, o professor também estabelece seu limite de atuação. E aí se forma a problemática.

Nossa pesquisa é, pois, concluída com a reflexão sobre certeza de que em não havendo robustos investimentos na qualificação dos professores que estão nas salas de aula, os alunos brasileiros estarão sujeitos à formação mediana, que prepara o estudante para ser um

“respondedor de perguntas direcionadas”. Não se pode atribuir à educação um papel utilitarista, em que se busque alcançar metas estabelecidas e o direcionamento de medidas estratégicas em que a aprendizagem dos estudantes e a formação do leitor crítico não seja a ação protagonista, mas sim, os resultados. Além disso, pagar prêmios em dinheiro aos professores para recompensar meta atingida pode mercantilizar o processo de formação do leitor, porque os esforços passam a ser voltados, prioritariamente para atingir o objetivo traçado.

É como uma espécie de mutilação do processo de leitura crítica, porque o que se pretende, efetivamente, é que o aluno seja capaz de marcar o maior número de questões certas. O processo de construção do pensamento crítico fica, assim, comprometido, em detrimento da formação em massa de “marcador de x”. Outrossim, é importante que os instrumentos avaliativos possam ser repensados quanto ao seu formato e sua abrangência; que o momento de pesquisa, de estudos dos professores seja garantido e valorizado para que o profissional se sinta estimulado a pensar atividades que possam extrapolar o uso do livro didático.

Somente com uma profunda reflexão, seguida de transformações tanto nas políticas públicas para o ensino (revisão do processo de construção das metas, reformulação do tipo de prova de larga escala, redefinição de parâmetro de qualidade de educação), como nos caminhos que se percorrem para atingir as metas institucionalizadas (formação continuada de professores, investimento no aparelhamento da estrutura física das escolas) a crise na formação leitora pode ser vencida. Por outro lado, é importante entender que estabelecer metas, atingi-las e divulga-las amplamente na mídia, como sinônimo de sucesso e alta qualidade da educação pública brasileira é uma situação que precisa ser vista com cautela, porque, na verdade, os números podem não refletir a real qualidade da formação leitora: apenas o sucesso de um processo repetitivo que prepara alunos para responder questões superficiais

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu e ofereceu, primeiro, a formação do leitor crítico na escola. Reuniu materiais que pensamos ser necessários ao embasamento teórico de docentes em formação continuada, como marco teórico e legal da leitura, suas perspectivas que circulam no Brasil, além de trazer alternativas metodológicas para a formação do leitor crítico nas escolas brasileiras. Isso se deu a partir das experiências que os docentes desenvolvem e que por diversas vezes, distanciam-se dos marcos teóricos e legais do processo formativo. Dessa forma, com vistas a contribuir com a formação teórica do docente, foram apresentadas duas propostas de atividade que trazem consigo inspirações para iniciar a formação de leitura crítica, com vistas a contribuir, ainda, para a formação cidadã do estudante, ao oferecer leituras que trazem temas atuais para reflexões e discussões em sala de aula.

Diante do cenário de professores que realizam suas aulas de leitura sem seguir uma linha teórica, escolhemos realizar entrevistas com quinze docentes colaboradores a fim de investigar quais razões possibilitavam esse ensino fundamentado nas suas próprias práticas em vez de seguir um norteamento legal ou teórico. Essas entrevistas revelaram que os docentes não têm apropriação efetiva nem das teorias e nem das legislações que respaldam a formação do leitor crítico. Esse resultado parcial nos despertou a reflexão não só sobre o papel do professor diante dessa formação, como também sobre os resultados que são obtidos nos instrumentos avaliativos em larga escala quer em Pernambuco (SAEPE), no Brasil (SAEB) e quiçá, em nível mundial (PISA).

Investigamos as proficiências mais recentes destes três instrumentos (2015-2017), entendendo que elas são reflexo, também, das práticas metodológicas aplicadas nas escolas. Com isso, verificamos que os resultados demandam minuciosos estudos se houver intenção de melhorar os índices que vêm sendo obtidos. Ao se basear fortemente apenas na divulgação das metas atingidas – ou não – os órgãos públicos responsáveis pela qualidade de educação pública no Brasil deixam de realizar estudos mais profundos que ajudem a orientar qual melhor trabalho a ser desenvolvido junto aos professores que formam alunos. Nesse caso, entendemos que é de tão grande importância quanto o desempenho dos alunos, que os professores também sejam formados para que os resultados sejam potencializados.

Com vistas a investigar se os docentes se apropriam dos resultados alcançados nos exames avaliativos de larga escala e os utilizam para ressignificar suas práticas e sala de aula, realizamos algumas entrevistas e a primeira delas (infográfico 8, p.137) dá conta de que uma quantidade bem pequena desses profissionais leva em consideração os resultados externos na

reorganização de suas ações metodológicas. Acreditamos que o fato de não haver articulação entre resultados externos e a reestruturação da prática de formação do leitor, talvez por falta de incentivo dessa conduta, vai postergar o atingimento da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), cuja nota 6,0 (seis) é esperada para 2022. Não chegamos a 4,5 ainda em 2018.

Outra constatação feita através de entrevistas realizadas é quanto à formação dos professores. 100% deles não tiveram acesso à disciplina de Metodologia do Ensino de Literatura durante sua graduação. Isso confirmou nosso postulado de que o docente não ter orientação no período de suas graduações está interligado ao desenvolvimento (ou não) de métodos próprios de metodologias que não estimulam a leitura crítica. Prova disso é que alguns docentes acham que estão realizando a melhor formação leitora possível. Entretanto, quando questionados sobre quais perspectivas teóricas ou legais estão embasadas suas práticas, eles não sabem identifica-las. Pensamos que essa desinformação prejudica de veras a qualidade da formação do leitor crítico.

Embora existam, ao menos na rede estadual de Pernambuco, formações mensais para os professores de Língua Portuguesa, nelas, nem sempre, o foco é a formação do leitor. Em contabilização das oito formações de que participamos no ano de 2018, apenas uma tratou da leitura crítica. Há, em nosso ver, um abismo entre a teoria e a prática que permeiam as diretrizes de formação continuada do professor, pois não há como esperar resultados internos e externos melhores sem haver um sólido investimento na atualização das técnicas usadas para a formação do leitor. Ao convidarmos oito docentes colaboradores para experimentar nossas sugestões de prática metodológica, três deles declinaram, afirmando que não têm o hábito de trabalhar com atividades de leitura e sequências didáticas e não gostariam de ter mais trabalho além do que já têm normalmente.

Dessa forma, percebemos que há uma “zona de conforto” que os educadores preferem estar, pois já construíram sua identidade profissional, seus métodos e seu ritmo de ensino. São esses docentes que precisam ser mobilizados, sensibilizados e conscientizados de que, para além de resultados ou bonificações pessoais, os alunos, foco do trabalho que se realiza na sala de aula, carecem da formação em leitura crítica para poderem exercer plenamente seu papel cidadão na sociedade. Ao se eximir da responsabilidade de formar leitores críticos, as consequências podem ser mais desastrosas que provas SAEB, SAEPE ou PISA: alunos de hoje vão se tornar adultos mais tarde que se comportarão como “massa de manobra”, incapazes de discernir a veracidade dos textos multissemióticos que circulam na sociedade.

Isso nos levará a conviver com as agruras das escolhas feitas por estudantes que não tiveram a oportunidade de refletir, questionar, pensar e organizar os argumentos. Por outro lado, ampliando o campo de alcance da responsabilidade de formar leitores críticos, teremos a consciência da importância de ressignificar nossas práticas, não só para atender a metas estabelecidas pelas políticas públicas e formação do leitor, como, especialmente, tornar a sociedade menos “cega, surda” e ignorante. Não é possível “terceirizar” a culpa pelo desinteresse do ato de ler nas escolas, atribuindo aos estudantes o desestímulo, posto que as atividades aplicadas nas escolas parceiras dão conta de que se houver a sensibilização adequada, é possível envolver uma boa quantidade de estudantes na leitura.

Ao trabalharmos com cinco docentes na atividade de leitura com conto, tivemos a constatação de que textos diferentes dos que estão no livro didático são sim capazes de mobilizar e envolver uma turma quase toda. O fato de sair da rotina, de provocar reflexões e de ouvir os alunos após uma leitura é muito válido. Isso contribui ricamente para a construção de argumentos, de pensamentos críticos e da oralização das impressões sobre a leitura. Ao ouvir os colegas, os mais tímidos podem se sentir encorajados, já que não precisa se tratar de uma avaliação. Os resultados obtidos na atividade de leitura foram bastante satisfatórios para nossa pesquisa e também para os professores colaboradores, que se surpreenderam com a resposta positiva das suas turmas frente a um texto que foge do *script* do livro didático.

Como avaliação da sequência didática, a reflexão que fazemos reforça a avaliação das docentes colaboradoras A e B quanto a viabilidade desta atividade: é interessante, mas demanda pesquisa, tempo de produção e recursos materiais. A realidade das escolas públicas de Pernambuco – que não é diferente das escolas brasileiras – é de contínua falta de materiais, cobrança das secretarias pela vivência do conteúdo anual e burocracias quanto ao Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE). Embora disponham de horários de aula-atividade, que são momentos da carga horária destinados a planejamento, pesquisa, atualização do Sistema, não é incomum os docentes queixarem-se de falta de internet, de computadores, de máquina de xérox, entre outros recursos necessários para elaboração de uma atividade mais extensa e que demande mais tempo de planejamento e execução.

Vimos nas avaliações que as docentes A e B fizeram da atividade com sequência didática a necessidade de refletir não só sobre essa falta de materiais, mas, destacadamente, acerca da formação continuada que estimule os professores a elaborar suas próprias atividades, trazer seus próprios textos. Acreditamos que ser protagonista na escolha das leituras – e não ficar limitados às atividades prontas dos livros didáticos – além de estimular os docentes à constante pesquisa, também encoraja à leitura. Como dizia Paulo Freire (2000),

“Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a “leitura do mundo”, tem que ver com o que chamo a “reescrita” do mundo, quer dizer com sua transformação. ”

Desse jeito, é necessário lembrar que não é possível pensar em professor formador de leitor que não goste de ler. É preciso olhar para esses atores do processo de formação com mesma preocupação que se olha para o aluno: formar continuamente , apoiar, incentivar e valorizar. Pensamos que o princípio físico da inércia (Primeira Lei de Newton) é verdadeiramente aplicado à prática de formação leitora: “Todo corpo permanece em seu estado de repouso, ou de movimento uniforme em linha reta, a menos que seja obrigado a mudar seu estado por forças impressas nele”. Nessa direção, não havendo atividades diferenciadas, interativas e até lúdicas, não é possível esperar alunos criativos, desenvoltos, críticos.

O resultado geral desta pesquisa nos dá a certeza de que sim, são necessários recursos materiais para viabilizar as atividades que elaboramos e tantas outras que se façam necessárias, mas, além disso, que os estudantes reagem positivamente quando são estimulados com essas atividades. Desse jeito, é mister pensar no papel do professor perante a formação leitora e criar condições para que seu trabalho seja desenvolvido da melhor maneira possível, visando mais que resultados, números, cifras: a inserção de cidadãos seguros, críticos, conscientes e capazes de contestar, argumentar e fazer a diferença na sociedade na qual estão inseridos.

É possível mudar a visão utilitarista da educação em que o cumprimento de metas seja a mola propulsora do fazer pedagógico, a partir da conscientização de que o seu real valor ultrapassa os muros da escola: leva-se para a vida. Ao equilibrar as variáveis da “conta” da educação brasileira, é possível garantir efetiva aprendizagem dos alunos, conquista de resultados e inserção qualitativa deles na vida em sociedade. O poder transformador da educação é inquestionável e ele começa a ser construído com a bagagem que leitura proporciona. Sejamos, pois, nós, professores, agentes de transformação que precisamos agora, nos próximos quatro anos e além.

REFERÊNCIAS

AMARO, i. **Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades** *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013

AVANCINI, M. **Afogados em números**. Revista Educação, set. 2008. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/136/artigo234432-1.asp>. . Acesso em: 20 set. 2018.

ABAURRE, M.L. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007

BARROS, E.M.D, SAITÓ, C.L.N. **Sequências didáticas: uma proposta pedagógica com o gênero resenha cinematográfica**. Publicado em 2007. Disponível em http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2007_g/textos/06.htm . Acessado em 08.10.2018.

BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país**. Revista de Estudos Avançados, v.15, n.42 , 2001, (p.105-142). Disponível no site www.scielo.br

BATAUS, V. GIROTTO, C. **Leitura literária em sala de aula: a prática colaborativa no ensino de estratégias de leitura**. Disponível em < <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115228/ISSN15190919-2013-13-27-45-56.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acessado em 18.12/2017. Publicado em 2013

BRASIL - **Brasil no PISA 2015 Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. Publicado em 2016. Disponível em http://download.INEP.gov.br/acoes_internacionais/PISA/resultados/2015/PISA2015_completo_final_baixa.pdf . Acessado em 02/10/2018

BRASIL **LEI 9394/96** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação** http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf . Publicado em 2014. Acessado em 02/10/2018

BRASIL **Resultados SAEB 2017** http://download.INEP.gov.br/educacao_basica/SAEB/2018/documentos/presskit_SAE2017.pdf. Acessado em 02/10/2018

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem**. Ed. Revista e ampliada incluindo SAEB/PROBA BRASIL. Brasília: MEC, 2007

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base de 1961** - Lei 4024/61 | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>.

BRASIL, Lei Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. **Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto nº 62.484, de 29 de março de 1968. **Aprova o Estatuto da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)**. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62484-29-marco-1968-403947-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acessado em 10.10.2018

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985**. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acessado em 10.10.2018

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>> Acessado em 10.10.2018

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum Nacional**. 2017

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acessado em 10.10.2018

BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/600306209/lei-13696-18>> Acessado em 07.09.2018

BRASIL. Emenda constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm> Acessado em 07.09.2018

CARDOSO. A.C. M. **Da leitura crítica**. Disponível em <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/3362900>. Publicado em 29/11/2011

CAVÉQUIA; M. A. P.; MACIEL, A. M. **Formação do leitor crítico e autônomo: por que e por quais meios?** Publicado em 2010. Disponível em <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2027>> Acessado em 26.10.2018

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006

CASSANY, D. - **Los significados de la comprensión crítica** Disponível em http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DURHAM, E. R. **A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 11(2): 231-254, out. 1999
(http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L9394.htm)

FERREIRA, C.A; OLVEIRA, C. **Auto-avaliação docente e melhoria das práticas pedagógicas: percepções de professores portugueses.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 63, p. 806-836, set./dez. 2015

FREIRE, P.. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23.ed. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 33.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 6ª ed. São Paulo. Editora Unesp, 2000.

FIGUEIREDO, D.; CARMO, E.; MAIA, R.; SILVA, L. **Os cavalos também caem: Tratado das inconsistências do IDEB.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 552-572, jul./set. 2018

FRIGOTTO, G. and CIAVATTA, M.. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.82, pp.93-130. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

FURLAN, E. **Educação na década de 1970: formação sem informação.** In: JORNADA DO HISTEDBR, 11, 2013, Cascavel. Anais... Cascavel-PR: 2013. p.1-12.

GANDIN, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa.** Publicado em 2011. Disponível em:<http://danilogandin.com.br/planejamento-participativo/>Acesso em: 15/02/2018.

GARRIDO, E; PIMENTA, S. MOURA, M.A **pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor.** In: *Educação continuada: reflexões alternativas*[S.l: s.n.], 2000

GOUGH, P. B. **One second of reading.** In: KAVANAGH, J.F. & MATTINGLY, I.G. (orgs). *Language by ear and by eye.* Cambridge: MIT Press, 1976, p. 353-378).

GOODMAN, K. S. [1987] **Reading: a psycholinguistic guessing game.** In: GUNDERSON, Doris V. **Language & reading: an interdisciplinary approach.** Washington: Center for Applied Linguistics, p. 107-119, 1987

GOTLIB, N.B. *Teoria do conto.* São Paulo: Ática, 2003.

HARVISON, A. R. **Critical reading for elementary pupils.** *The Reading Teacher*, 21:244-47, 1967

HOPPE, M. C.; COSTA-HÜBES, T da C. **Concepções de leitura na Educação Básica e a sua relação com a Prova Brasil.** In: XI Jornada do HISTEDBR, 2013, Cascavel. Anais da XI Jornada do HISTEDBR. Cascavel - PR: EDUNIOESTE, 2013. p. 01-15.

HORTA NETO, J.L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a união e os estados de Minas Gerais e São Paulo.** Publicado em 2013. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf. Acessado em 26/09/2018

JÚNIOR, A.F.B; JÚNIOR,N.F. **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos.** IN: *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2012

KATO, M.. **O aprendizado da leitura.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Â.. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática**,2007
 _____ **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 1993.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER.S. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica.**
 Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97

KRUG, F. **A importância da leitura na formação do leitor.** Revista Rei, Vol. 10 – Nº 22 - Julho -
 Dezembro 2015

LAJOLO, Marisa. **O Que é Literatura** São Paulo, Ed. Brasiliense, 17ª ed. 1995

LAJOLO, M. **Do mundo da Leitura para a Leitura de Mundo.** 4ª ed. – São Paulo: Ática, 1994.
 _____ **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 10. ed. Porto Alegre: Mercado
 Aberto, 1991.....

LEAHY-DYOS, C. **Educação Literária como Metáfora Social.** Eduff: Niterói,Rj, 2000. Item
 5Analisando e interpretando os signos: os signos brasileiros de educação literária. P. 189.

LIMA, M. . A Prova do PISA: por que os alunos não estão acostumados com esse tipo de
 exame?. In: XXIV Jornada Nacional do GELNE, 2012, Natal/RN. Anais da Jornada do Grupo
 de Estudos Linguísticos do Nordeste. Natal: EDUFRN, 2012. v. 01. p. 01-09.

LOMBARDI, R.; ARBOLEA, T. **Estratégias de Leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais .**
 Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_347.pdf > Publicado em 2013

MENEGASSI, R. J. (Org). **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2005.

MENEGASSI, R. J. P.; FUZA, A. F. **O conceito de leitura nos documentos oficiais.** Signum:
 Estudos da Linguagem, Londrina, n. 13, n. 2, p. 315-336, 2010.

_____; ANGELO, C. M. P. **Conceitos de leitura.** In: MENEGASSI, R. J. (Org). **Leitura e ensino.**
 Maringá: Eduem, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo:
 Hucitec, 2013

OLIVEIRA,D.A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** In:
 RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.**
 Petrópolis: Vozes, 1996.

PANICHELLA,F. **Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em
 sala de aula.** Revista Leitura V.2 nº 56 – jul/dez 2015 – p. 42 - 59.

PERNAMBUCO , **PRÊMIO IDEPE** , 2018 Disponível em
[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/16699/PR%C3%8AMIO%20IDEPE%202017%20-%20Fred%20Amancio%20\(final\).pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/16699/PR%C3%8AMIO%20IDEPE%202017%20-%20Fred%20Amancio%20(final).pdf) Acessado em 24/09/2018

PERNAMBUCO, **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco:
 língua portuguesa / Secretaria de Educação.** - Recife : SE. 2008.Disponível em <
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/bccport.pdf>> Acessado em 07.10.2018

PERNAMBUCO, 2017b : **Ação de Fortalecimento da Aprendizagem** - Caderno de Orientações
 ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS Disponível em

http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/12289/CADERNO%20DE%20ORIENTA%C3%87%C3%95ES_portugu%C3%AAs.pdf Acessado em 19.10.2017

PERNAMBUCO **REVISTA SAEPE 2017** Disponível em <http://www.SAEPE.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/03/PE-SAEPE-2017-RP-LP-WEB.pdf> Publicado em 2017, Acessado em 23/09/2018

PERNAMBUCO, 2016 **LEI Nº 11.329, DE 16 DE JANEIRO DE 1996**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco. Disponível em <<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=1577&tipo=TEXTTOORIGINAL>> Acessado em 23/09/2018

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, 2012**. Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/lingua_portuguesa_ef_em.pdf> Acessado em 23/09/2018

PEÇA, C.M.K. **Análise e Interpretação De Tabelas E Gráficos Estatísticos Utilizando Dados Interdisciplinares**. Publicado em 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1663-8.pdf> Acessado em 08.10.2018

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

ROSA, M. V. de F. P.; ARNOLDI, M. A. G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p.

SANTA CATARINA. **As avaliações em larga escala e suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem, 2014**. Disponível em <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/censo-278/indicadores-educacionais/4593-avaliacao-em-larga-escala-e-suas-contribuicoes-ao-processo-de-ensino-e-aprendizagem>>

SCHWARTZ, C. **O ensino da leitura e a formação do leitor na escola primária capixaba na década de 1960: plano de trabalho**. Vitória: [s. n.], 2011. Mimeo.

SMITH, F.. **Aprendendo a tornar-se um leitor**. In:_____. Leitura significativa. 3.ed. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999

SOARES, A. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. **Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB**. Educação & Sociedade, v. 34, n. 124, p. 903-23, jul./set. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330201300030001>

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, S.Z. **Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014

Stauffer, R. G. **Directing reading maturity as a cognitive process**. New York, Harper & Row, 1969. cap 10 e 11

WERLE, F. O. C.. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011

ANEXO A – ATIVIDADE DE LEITURA

CONTO - Eu, cara de Lua

O sinal do recreio tocou. Eu olhei no relóginho de plástico rosa a hora: nove horas em ponto. Mordi os lábios e franzi a testa, já sentindo o coração disparar. Sem conseguir controlar, a minha mão começou a tremer. Era o medo de ver Marina passar por mim caçoando como sempre. Não importava que eu fizesse, Marina sempre arranjava um jeito de debochar.

Na educação física, dizia que parecia um mico-leão, pois ainda não depilava as pernas. Na aula de inglês, que pronunciava as palavras como uma caipira. Na hora do lanche, a menina má fazia questão de mostrar que não trazia merenda de casa, porque podia comprar guloseimas na lanchonete da escola.

Eu tinha 12 anos. Era alta, esguia, cabelos lisos e compridos. Não costumava sorrir muito, porque sempre já tinha alguém rindo de mim na escola. Por muitas vezes cheguei em casa chorando, pedindo aos meus pais que me tirassem daquela escola. Humildes, dona Cida e seu Cláudio, meus amores, explicavam que não podiam atender a esse pedido porque haviam batalhado muito para que a gente conseguisse a bolsa de estudos. Ensinavam que eu precisava ser forte e não me deixar abater pelas coisas que via e ouvia. Suspirava fundo e enxugava as lágrimas. Não havia feito nada para que Marina me odiasse tanto. Era tímida e muito dedicada aos estudos.

Adorava passar os minutos de recreio sozinha, na biblioteca da escola, mergulhada nas leituras que Flora, bibliotecária, separava para me distrair. Não tinha muitos amigos, pois ali era uma escola de meninos e meninas bem nascidos. Eu era a filha mais velha. Na escola também estudavam minhas irmãs mais novas, Daniele e Olívia, Dani e Oli. Mas como elas eram distantes nas idades, não estavam no mesmo prédio. Já estava no nono ano e as irmãs, no quarto e no primeiro. Não podíamos brincar juntas. Nossos pais trabalhavam duro para não nos deixar faltar nada que. Por outro lado, estudávamos com dedicação para não perder a bolsa de estudos que as Irmãs, gestoras da escola, haviam concedido, após secretas lágrimas que nossos pais deixaram cair em reunião, quando papai informou que não

conseguiria mais pagar a escola. Irmã Suely me conhecia bem. Sabia que eu era boa aluna. Propôs a bolsa e papai nem sabia como agradecer.

Em casa, já ajudava em tudo o que podia: ensinava a lição às irmãs, recolhia roupa do varal e até aprendi a fazer uma deliciosa canja. Os velhos agradeciam a Deus por sermos estudiosas e carinhosas.

Tudo parecia correr normalmente. Naquele dia, após o recreio, seria aula de educação física. Eu não estava com o uniforme completo, pois mamãe tinha lavado os shorts na noite anterior e eles não haviam secado. Pedi autorização para a professora e fiz com outro, que Maria, minha vizinha e amiga do oitavo ano emprestou. Nem mesmo começaram as atividades e uma risada coletiva invadiu a quadra. Marina até sentou no chão para rir com toda força. Toda a classe pareceu acompanhar na gargalhada. Eu não entendia o que era tão engraçado. As meninas se olhavam e comentavam baixinho umas com as outras, olhando para mim. Até os meninos riam com gosto. Fui me sentindo ficar do tamanho de uma formiga, porque Luisinho, o colega mais debochado apontou para a minhas pernas, por onde descia o sangue.

Olhei para baixo e senti as faces queimarem. Mordi os lábios tentando segurar as lágrimas e sai correndo da quadra para o banheiro. A professora veio atrás e me ajudou. Perguntou se isso já havia acontecido antes. Jurei que não. A professora deu um sorriso cúmplice, buscou sua mochila na sala e explicou que eu tinha virado uma mocinha e que todos os meses passaria por aquilo. Dali em diante, deveria ter na bolsa um absorvente e assim que chegasse a casa, contar para mamãe. Chorei tanto! Achava que estava doente, já que sangraria todos os meses. A professora trouxe shorts novos e pediu que assim que me trocasse, fosse para os bancos da quadra: estava dispensada da aula naquela manhã.

Nervosa, coberta de vergonha, voltei para a quadra e sentei em silêncio. Queria que ninguém me notasse. Queria me enfiar no banco e virar parte dele, para que as pessoas me ignorassem para sempre. As crianças estavam todas entretidas no

jogo de queimado e nem me viram voltar. Quando o sinal soou, todas saíram correndo, menos Marina e suas amigas, que ficaram com piadinhas e gracejos : "mico-leão mocinha". Levantou e ia saindo, deixando as lágrimas rolar pela face, quando senti alguém segurando minha mão. Era Felipe Fontes, o menino mais bonito da escola. Todas as garotas suspiravam por ele. Já tinham, inclusive, feito as apostas de quem seria a convidada dele para a festa de aniversário de Luana, melhor amiga de Marina. Minha rival já havia dito que ninguém se atrevesse a chama-lo para ser seu par.

Parei assustada e tentando conter as lágrimas, olhei para ele. Enxugando delicadamente o meu rosto, pedi que não chorasse mais. Um misto de vergonha e curiosidade pela atitude me paralisou. De repente, um silêncio absoluto se fez na quadra, pois ninguém estava acreditando no que estava acontecendo. Felipe disse que era eu muito bonita para viver chorando e que estava tudo bem. Disse que suas irmãs já tinham passado por aquilo e que era normal. Deu-me um abraço e saímos caminhando lado a lado , conversando.

Foi como se o tempo tivesse parado. Marina, Luana e as outras garotas não se moviam. Felipe me acompanhou até a sala, sempre conversando. Daquele dia em diante, ele se sentava ao meu lado na sala. Eu ensinava as matérias e ele progredia nas notas. Os colegas de turma chegaram a jurar que havia um romance entre a gente. Eu confesso até que gostava da ideia. Mas nós éramos muito diferentes. Ele era engraçado, esperto, simpático, popular. Eu, tímida, calada, observadora.

Não esperava mesmo que ele fosse me convidar para a festa de Luana. Disse-me que poderia levar quem ele quisesse e só iria à festa se eu fosse junto. Não tinha meios de resistir àquele sorriso. Ele iria fantasiado de sol, o astro-rei. Pediu que eu fosse de céu, com um vestido branco. Achei linda a ideia. Mas como não tinha a fantasia e nem dinheiro para providenciar uma, desenhei nuvens no papel, coleí algodão e grudei na tiara que pus na cabeça. Mamãe fez duas tranças. Eu usava o mesmo vestido branco com que tinha recebido a crisma , no ano anterior. Estava simples, mas bonita.

Às dezenove horas em ponto, os pais de Felipe chegaram à minha casa e cumprimentaram meus pais. Prometeram me trazer de volta lá pelas vinte e duas. Todos gostaram da criatividade e

originalidade da fantasia. Tinha tudo para a noite ser agradável.

Tomada de raiva ao ver Felipe chegar comigo, Marina cochichou ao ouvido de Marjorie, menina ruivinha e sardenta, que usava fantasia de bruxinha. Todos dançávamos ao som de uma música agitada. O ambiente era alegre e por um momento, até sorri como se fôssemos todos amigos. O coração estava leve. Quando a música acalmou um pouco, Felipe disse que ia buscar refrigerantes. Marina não perdeu a oportunidade. Aproximou-se de mim e disse que a fantasia era legal, mas estava incompleta: faltava um pouco de azul. Marjorie mais que rapidamente apareceu e jogou um pequeno balde de tinta azul em mim, provocando gargalhada geral.

As lágrimas escorriam mais rápido que a tinta pela minha roupa e Marina disse que assim a fantasia sentido, pois eu parecia uma lua cheia: azulzinha e cheia de crateras. Com um brilho duro no olhar, disse também que eu era estranha e feia. Que ninguém gostava de mim e que meu rosto era a reprodução da superfície da Lua.

Desde a primeira menstruação, o meu rosto estava com muitas, muitas espinhas. Claro que me incomodava, mas eu tentava disfarçar com um pouco do pó-de-arroz que minha madrinha me deu no Natal.

Quando Felipe chegou, Marina começou a bater palmas, elogiando o colega por ter vencido a aposta com os outros meninos: de sair com a garota mais feia da turma. Não acreditei que tinha caído como um patinho naquele golpe. Fiquei ferida e humilhada. Ele não se movia e todo mundo esperava uma reação minha ou dele. Olhei ao redor e só a luz continuava piscando. A música já havia parado. Limpei a tinta dos meus olhos e dei as costas para aquele circo. Saí empurrando quem estava pela frente e me senti sufocada. Queria correr pela noite fria, em busca de ar para os pulmões. Pensei em ligar para a vizinha, mas fiquei com vergonha, pois não tinha fichas. Sabia voltar para casa sozinha, mas estava tarde e eu nunca tinha feito isso de noite.

Mas a raiva e a decepção foram tantas, que não hesitei e caminhei por longos minutos até chegar suada, cansada e aos prantos em casa. Não tinha a chave, tive que tocar a campainha. Meus pais ficaram assustados com o estado que cheguei. Desatei a chorar e sufocada, desabafei todos os

anos de deboche, preconceito que havia sofrido calada na escola. Conteí como os colegas riram da primeira menstruação, de nossa situação simples e como Felipe tinha me enganado naquelas semanas em que fingia ser meu amigo.

Eles sofreram junto comigo. Não poderiam pedir punição para as crianças, com medo de perder a bolsa de estudos. Eles tinham pais ricos, influentes. Papai, homem sábio, embora sem muita escolaridade, levou-me para o pequeno jardim que havia lá em casa. Mostrou o cacto que havia trazido do interior um ano atrás. Não entendi nada. Ele então pediu que olhasse do outro lado e vi uma bela flor branquinha e delicada, contrastando com o lindo verde da planta. Papai disse que aquela flor era rara e só brotava uma vez por ano. Disse que durante todo o resto, o cacto aguentava sol, chuva, vento e até os espinhos que lhe machucavam, mas que no final, tudo valia a pena, porque mesmo diante das dificuldades, dele brotava uma flor.

Enxuguei as lágrimas e decidi que nunca mais iria sofrer por causa dos outros. Naquela noite aprendi valiosa lição. Naquela noite, uma flor tinha nascido em meu coração.

Daquele dia em diante, estudei com ainda mais afinco. Terminei o ano como primeira da classe. Ganhei bolsa de estudos para o ensino médio e, sempre dedicada, entrei na universidade. Conheci Romeu, o grande amor da minha vida. Casamos, tivemos dois filhos: Pedro e Clarice.

Em uma manhã quente de segunda-feira, estava deixando Clarinha, minha caçula na escola. Era seu primeiro dia de aula. Na porta, com uma enorme barriga de gestação, um rosto familiar recebia as crianças com um simpático bom-dia. Quando me aproximei um pouco mais, reconheci Marina. Não tivera muita sorte: casou com um empresário que lhe prometeu mundos e fundos que faliu, fugindo para não ser preso. Sozinha, com três filhos pequenos e um por nascer, pediu acolhida às irmãs que lhe viram crescer, dando-lhe o trabalho da portaria da escola. Seus pais haviam-na expulsado de casa, quando ela fugiu com o, então, namorado, deslumbrada com seu apartamento e carros de luxo.

O choque do reencontro queimou-lhe as faces. Ela me deu bom dia abafado. Aproveitou que o porteiro se aproximava e apressou-se em voltar para a salinha da recepção. Fiquei pensativa. Quantas

voltas o mundo dá! Um dia eu corri de vergonha dela. Agora, ela corria de mim.

O sinal da entrada tocou. 10 anos havia se passado.

Eu já não tinha mais a cara de lua cheia. Tinha me tornado a própria estrela brilhante que orbitava na galáxia de minha família.

Suspirei fundo e consultei o relógio. Precisava me apressar, pois o dia na empresa seria cheio. O jornal já estava em cima de mesa quando cheguei. A manchete estampada era bombástica: "Empresário Felipe Fontes é detido no aeroporto". "O destino só pode estar de brincadeira", pensei.

Vamos refletir?

01. Que características emocionais da narradora você conseguiu detectar ao longo da leitura? Você se identifica com alguma(s)? Qual(is)?

02. Você conseguiu perceber o propósito da narradora ao contar essa história? Qual seria ele?

03. Ao ler essa história, você consegue fazer conexões com alguma outra história que você leu, ouviu ou até vivenciou? Conte um pouco sobre ela.

04. O que você sentiu ao ler sobre o comportamento dos personagens? Como você reagiu ao final da história?

05. Medite um pouco sobre o tema "Injustiça". Que tipos de injustiça você conhece, vivenciou?

06. Se pudesse mandar um bilhete para a narradora, o que lhe diria?

ANEXO B – ENTREVISTA SOBRE ATIVIDADE “EU, CARA DE LUA”

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica**. Responda às questões apenas com um “X”.

Sobre sua experiência com a **ATIVIDADE DE LEITURA “EU, CARA DE LUA”**, em **quantidade aproximada**, quanto você acha que seus alunos reagiram com:

1. Pré-leitura: _____ Interesse _____ desinteresse
2. Durante a leitura : _____ apatia _____ torcida a favor _____ torcida contra
3. Pós-leitura: _____ não gostou _____ gostou pouco _____ gostou bastante

RESPOSTA DOCENTE COLABORADORA A

ANEXO B - RESPOSTA DOCENTE COLABORADORA A

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica**. Responda às questões apenas com um “X”.

Sobre sua experiência com a **ATIVIDADE DE LEITURA “EU, CARA DE LUA”**, em **quantidade aproximada**, quanto você acha que seus alunos reagiram com:

1. Pré-leitura: 6 Interesse 30 desinteresse
2. Durante a leitura : 6 apatia 25 torcida a favor 10 torcida contra
3. Pós-leitura: 3 não gostou 6 gostou pouco 33 gostou bastante

RESPOSTA DOCENTE COLABORADORA B

ANEXO B - RESPOSTA DOCENTE COLABORADORA B

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica**. Responda às questões apenas com um “X”.

Sobre sua experiência com a **ATIVIDADE DE LEITURA “EU, CARA DE LUA”**, em **quantidade aproximada**, quanto você acha que seus alunos reagiram com:

1. Pré-leitura: 9 Interesse 35 desinteresse
2. Durante a leitura : 5 apatia 28 torcida a favor 1 torcida contra
3. Pós-leitura: 2 não gostou 10 gostou pouco 32 gostou bastante

RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR C

ANEXO B - RESPOSTA DOCENTE COLABORADORA C

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica**. Responda às questões apenas com um "X".

Sobre sua experiência com a ATIVIDADE DE LEITURA "EU, CARA DE LUA", em quantidade aproximada, quanto você acha que seus alunos reagiram com:

1. Pré-leitura: 5 Interesse 41 desinteresse
2. Durante a leitura: 5 apatia 25 torcida a favor 13 torcida contra
3. Pós-leitura: 6 não gostou 18 gostou pouco 22 gostou bastante

RESPOSTA DOCENTE COLABORADORA D

ANEXO B - RESPOSTA DOCENTE COLABORADORA D

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica**. Responda às questões apenas com um "X".

Sobre sua experiência com a ATIVIDADE DE LEITURA "EU, CARA DE LUA", em quantidade aproximada, quanto você acha que seus alunos reagiram com:

1. Pré-leitura: 12 Interesse 32 desinteresse
2. Durante a leitura: 5 apatia 29 torcida a favor 10 torcida contra
3. Pós-leitura: 10 não gostou 15 gostou pouco 19 gostou bastante

RESPOSTA DOCENTE COLABORADORA E

ANEXO B - RESPOSTA DOCENTE COLABORADORA E

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica**. Responda às questões apenas com um "X".

Sobre sua experiência com a ATIVIDADE DE LEITURA "EU, CARA DE LUA", em quantidade aproximada, quanto você acha que seus alunos reagiram com:

1. Pré-leitura: 3 Interesse 37 desinteresse
2. Durante a leitura: 2 apatia 30 torcida a favor 8 torcida contra
3. Pós-leitura: 1 não gostou 10 gostou pouco 29 gostou bastante

ANEXO C – ACOMPANHAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica**. Responda às questões apenas com um “X”.

Sobre sua experiência com a **SEQUÊNCIA DIDÁTICA “O MISTÉRIO DO CINCO ESTRELAS”**, em porcentagem, quanto você acha que seus alunos reagiram com:

1. Pré-leitura: _____ Interesse _____ desinteresse
2. Durante a leitura : _____ apatia _____ torcida a favor _____ torcida contra
3. Pós-leitura: _____ não gostou _____ gostou pouco _____ gostou bastante

RESPOSTA DOCENTE COLABORADORA A

ANEXO C - RESPOSTA DOCENTE COLABORADORA A

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica**. Responda às questões usando valores entre 0 e 100%

Considerando os termos “**dispersão**” e “**engajamento**”; considerando as três etapas da leitura, antes, durante e depois e considerando que os valores a serem preenchidos devem ser em percentual aproximado de sua turma, por favor, preencha os espaços abaixo em relação a:

1. Introdução: 10 dispersão 80 engajamento
2. Leitura: 20 dispersão 80 engajamento
3. Interpretação: 20 dispersão 80 engajamento

RESPOSTA DOCENTE COLABORADORA B

ANEXO C - RESPOSTA DOCENTE COLABORADORA B

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica**. Responda às questões usando valores entre 0 e 100%

Considerando os termos “**dispersão**” e “**engajamento**”; considerando as três etapas da leitura, antes, durante e depois e considerando que os valores a serem preenchidos devem ser em percentual aproximado de sua turma, por favor, preencha os espaços abaixo em relação a:

1. Introdução: 30 dispersão 70 engajamento
2. Leitura: 25 dispersão 35 engajamento
3. Interpretação: 40 dispersão 60 engajamento

ANEXO D - FICHA DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica.**

Responda às questões usando valores de 0 a dez (0-10)

Acerca da atividade com **SEQUÊNCIA DIDÁTICA – O MISTÉRIO DO CINCO ESTRELAS**, como você avalia o desempenho dos seus alunos perante ao conjunto de atividades:

- a) Interesse da turma pela leitura _____
- b) Autonomia de leitura _____
- c) Participação com criticidade nos debates _____
- d) Capacidade de estabelecer conexão entre os textos oferecidos _____
- e) Construção de sentidos _____
- f) Participação da atividade Interpretação (Lettering) _____

RESPOSTA - FICHA DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COLABORADORA A

ANEXO D

FICHA DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - RESPOSTA DOCENTE COLABORADORA A

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica.**

Responda às questões usando valores de 0 a dez (0-10)

Acerca da atividade com **SEQUÊNCIA DIDÁTICA – O MISTÉRIO DO CINCO ESTRELAS**, como você avalia o desempenho dos seus alunos perante ao conjunto de atividades:

- a) Interesse da turma pela leitura 10
- b) Autonomia de leitura 10
- c) Participação com criticidade nos debates 8
- d) Capacidade de estabelecer conexão entre os textos oferecidos 8
- e) Construção de sentidos 10
- f) Participação da atividade Interpretação (Lettering) 9

RESPOSTA - FICHA DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COLABORADORA B

ANEXO D

FICHA DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - RESPOSTA DOCENTE COLABORADORA B

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica.**

Responda às questões usando valores de 0 a dez (0-10)

Acerca da atividade com **SEQUÊNCIA DIDÁTICA – O MISTÉRIO DO CINCO ESTRELAS**, como você avalia o desempenho dos seus alunos perante ao conjunto de atividades:

- a) Interesse da turma pela leitura 7
- b) Autonomia de leitura 8
- c) Participação com criticidade nos debates 8
- d) Capacidade de estabelecer conexão entre os textos oferecidos 8
- e) Construção de sentidos 7
- f) Participação da atividade Interpretação (Lettering) 7

ANEXO E – MÚSICA “CIDADÃO” PARA DISCUSSÃO INTERTEXTUAL

Cidadão

Intérprete : Zé Geraldo

Composição: Lucio Barbosa

Tá vendo aquele edifício moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
olho pra cima e fico tonto
Mas me chega um cidadão
e me diz desconfiado, tu tá aí admirado
ou tá querendo roubar?
Meu domingo tá perdido
vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar o meu tédio
eu nem posso olhar pro prédio
que eu ajudei a fazer
Tá vendo aquele colégio moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Pus a massa fiz cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
vem pra mim toda contente
Pai vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
aqui não pode estudar
Esta dor doeu mais forte
por que que eu deixei o norte
eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava mas o pouco que eu plantava
tinha direito a colher
Tá vendo aquela igreja moço?
Onde o padre diz amém
Pus o sino e o badalo
Enchi minha mão de calo
Lá eu trabalhei também
Lá sim valeu a pena
Tem quermesse, tem novena
e o padre me deixa entrar
Foi lá que Cristo me disse
Rapaz deixe de tolice
não se deixe amedrontar
Fui eu quem criou a terra
enchi o rio fiz a serra
Não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asas
e na maioria das casas
Eu também não posso entrar
Fui eu quem criou a terra
enchi o rio fiz a serra

Não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asas
e na maioria das casas
Eu também não posso entrar

Vamos refletir?

01. Que características emocionais do eu lírico você conseguiu detectar ao longo da leitura? Você se identifica com alguma (s)? Qual (is)?
02. Você conseguiu perceber o propósito do eu-lírico ao contar essa história? Qual seria ele?
03. Ao ler essa história, você consegue fazer conexões com alguma outra história que você leu, ouviu ou até vivenciou? Conte um pouco sobre ela.
04. O que você sentiu ao ler sobre as situações que o eu-lírico vivenciou? Como você reagiu ao final da história?
05. Medite um pouco sobre o tema “Injustiça”. Que injustiças você consegue detectar nessa leitura?
06. No final do texto, há uma mensagem para eu lírico que teria sido “enviada” pelo Cristo. Nas suas palavras, o que significam as palavras Dele?
07. Se pudesse mandar um bilhete para o eu-lírico, o que lhe diria?

ANEXO F – ENTREVISTA SOBRE PRÁTICAS METODOLÓGICAS DOS DOCENTES COLABORADORES

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica**.
Responda às questões apenas com um “X”.

01. Durante sua graduação, você cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura?
() Sim () Não
02. Nas suas práticas metodológicas de leitura você promove a formação do leitor crítico?
() Sim () Não
03. Como fundamentação das suas práticas metodológicas, você conhece os pressupostos teóricos que as norteiam? () Sim () Não
04. Você utiliza diversos suportes para fomentar a leitura crítica nas suas práticas metodológicas?
() Sim () Não

RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 1

ANEXO F - RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 1

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica**.
Responda às questões apenas com um “X”.

01. Durante sua graduação, você cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura?
() Sim (X) Não
02. Nas suas práticas metodológicas de leitura você promove a formação do leitor crítico?
(X) Sim () Não
03. Como fundamentação das suas práticas metodológicas, você conhece os pressupostos teóricos que as norteiam? () Sim (X) Não
04. Você utiliza diversos suportes para fomentar a leitura crítica nas suas práticas metodológicas?
(X) Sim () Não

RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 2

ANEXO F - RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 2

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica**.
Responda às questões apenas com um “X”.

01. Durante sua graduação, você cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura?
() Sim (X) Não
02. Nas suas práticas metodológicas de leitura você promove a formação do leitor crítico?
(X) Sim () Não
03. Como fundamentação das suas práticas metodológicas, você conhece os pressupostos teóricos que as norteiam? () Sim (X) Não
04. Você utiliza diversos suportes para fomentar a leitura crítica nas suas práticas metodológicas?
() Sim (X) Não

RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 3

ANEXO F - RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 3

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Resignificação Metodológica.**

Responda às questões apenas com um "X".

01. Durante sua graduação, você cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura?
☒ Sim () Não
02. Nas suas práticas metodológicas de leitura você promove a formação do leitor crítico?
☒ Sim () Não
03. Como fundamentação das suas práticas metodológicas, você conhece os pressupostos teóricos que as norteiam? ☒ Sim () Não
04. Você utiliza diversos suportes para fomentar a leitura crítica nas suas práticas metodológicas?
☒ Sim () Não

RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 4

ANEXO F - RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 4

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Resignificação Metodológica.**

Responda às questões apenas com um "X".

01. Durante sua graduação, você cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura?
() Sim ☒ Não
02. Nas suas práticas metodológicas de leitura você promove a formação do leitor crítico?
☒ Sim () Não
03. Como fundamentação das suas práticas metodológicas, você conhece os pressupostos teóricos que as norteiam? () Sim ☒ Não
04. Você utiliza diversos suportes para fomentar a leitura crítica nas suas práticas metodológicas?
() Sim ☒ Não

RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 5

ANEXO F - RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 5

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Resignificação Metodológica.**

Responda às questões apenas com um "X".

01. Durante sua graduação, você cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura?
☒ Sim () Não
02. Nas suas práticas metodológicas de leitura você promove a formação do leitor crítico?
☒ Sim () Não
03. Como fundamentação das suas práticas metodológicas, você conhece os pressupostos teóricos que as norteiam? ☒ Sim () Não
04. Você utiliza diversos suportes para fomentar a leitura crítica nas suas práticas metodológicas?
☒ Sim () Não

RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 6

ANEXO F - RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 6

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica.**
Responda às questões apenas com um "X".

01. Durante sua graduação, você cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura?
☐ Sim ☒ Não

02. Nas suas práticas metodológicas de leitura você promove a formação do leitor crítico?
☒ Sim ☐ Não

03. Como fundamentação das suas práticas metodológicas, você conhece os pressupostos teóricos que as norteiam? ☒ Sim ☐ Não

04. Você utiliza diversos suportes para fomentar a leitura crítica nas suas práticas metodológicas?
☐ Sim ☒ Não

RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 7

ANEXO F - RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 7

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica.**
Responda às questões apenas com um "X".

01. Durante sua graduação, você cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura?
☒ Sim ☐ Não

02. Nas suas práticas metodológicas de leitura você promove a formação do leitor crítico?
☒ Sim ☐ Não

03. Como fundamentação das suas práticas metodológicas, você conhece os pressupostos teóricos que as norteiam? ☐ Sim ☒ Não

04. Você utiliza diversos suportes para fomentar a leitura crítica nas suas práticas metodológicas?
☒ Sim ☐ Não

RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 8

ANEXO F - RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 8

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica.**
Responda às questões apenas com um "X".

01. Durante sua graduação, você cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura?
☐ Sim ☒ Não

02. Nas suas práticas metodológicas de leitura você promove a formação do leitor crítico?
☒ Sim ☐ Não

03. Como fundamentação das suas práticas metodológicas, você conhece os pressupostos teóricos que as norteiam? ☐ Sim ☒ Não

04. Você utiliza diversos suportes para fomentar a leitura crítica nas suas práticas metodológicas?
☒ Sim ☐ Não

RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 9

ANEXO F - RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 9

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica.**
Responda às questões apenas com um "X".

01. Durante sua graduação, você cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura?
☐ Sim ☒ Não

02. Nas suas práticas metodológicas de leitura você promove a formação do leitor crítico?
☒ Sim ☐ Não

03. Como fundamentação das suas práticas metodológicas, você conhece os pressupostos teóricos que as norteiam? ☐ Sim ☒ Não

04. Você utiliza diversos suportes para fomentar a leitura crítica nas suas práticas metodológicas?
☐ Sim ☒ Não

RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 10

ANEXO F - RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 10

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica.**
Responda às questões apenas com um "X".

01. Durante sua graduação, você cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura?
☐ Sim ☒ Não

02. Nas suas práticas metodológicas de leitura você promove a formação do leitor crítico?
☒ Sim ☐ Não

03. Como fundamentação das suas práticas metodológicas, você conhece os pressupostos teóricos que as norteiam? ☐ Sim ☒ Não

04. Você utiliza diversos suportes para fomentar a leitura crítica nas suas práticas metodológicas?
☐ Sim ☒ Não

RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 11

ANEXO F - RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 11

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica.**
Responda às questões apenas com um "X".

01. Durante sua graduação, você cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura?
☐ Sim ☒ Não

02. Nas suas práticas metodológicas de leitura você promove a formação do leitor crítico?
☒ Sim ☐ Não

03. Como fundamentação das suas práticas metodológicas, você conhece os pressupostos teóricos que as norteiam? ☐ Sim ☒ Não

04. Você utiliza diversos suportes para fomentar a leitura crítica nas suas práticas metodológicas?
☒ Sim ☐ Não

RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 12

ANEXO F - RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 12

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica**.
Responda às questões apenas com um "X".

01. Durante sua graduação, você cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura?
☐ Sim ☒ Não

02. Nas suas práticas metodológicas de leitura você promove a formação do leitor crítico?
☒ Sim ☐ Não

03. Como fundamentação das suas práticas metodológicas, você conhece os pressupostos teóricos que as norteiam? ☐ Sim ☒ Não

04. Você utiliza diversos suportes para fomentar a leitura crítica nas suas práticas metodológicas?
☒ Sim ☐ Não

RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 13

ANEXO F - RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 13

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica**.
Responda às questões apenas com um "X".

01. Durante sua graduação, você cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura?
☐ Sim ☒ Não

02. Nas suas práticas metodológicas de leitura você promove a formação do leitor crítico?
☒ Sim ☐ Não

03. Como fundamentação das suas práticas metodológicas, você conhece os pressupostos teóricos que as norteiam? ☐ Sim ☒ Não

04. Você utiliza diversos suportes para fomentar a leitura crítica nas suas práticas metodológicas?
☐ Sim ☒ Não

RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 14

ANEXO F - RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 14

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica**.
Responda às questões apenas com um "X".

01. Durante sua graduação, você cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura?
☐ Sim ☒ Não

02. Nas suas práticas metodológicas de leitura você promove a formação do leitor crítico?
☒ Sim ☐ Não

03. Como fundamentação das suas práticas metodológicas, você conhece os pressupostos teóricos que as norteiam? ☐ Sim ☒ Não

04. Você utiliza diversos suportes para fomentar a leitura crítica nas suas práticas metodológicas?
☐ Sim ☒ Não

RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 15**ANEXO F - RESPOSTA DOCENTE COLABORADOR 15**

Professor, esta pesquisa é parte integrante da Dissertação de Mestrado **A Formação Do Leitor Crítico No Ensino Fundamental: Uma Proposta De Ressignificação Metodológica.**

Responda às questões apenas com um "X".

01. Durante sua graduação, você cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura?
() Sim (X) Não
02. Nas suas práticas metodológicas de leitura você promove a formação do leitor crítico?
(X) Sim () Não
03. Como fundamentação das suas práticas metodológicas, você conhece os pressupostos teóricos que as norteiam? () Sim (X) Não
04. Você utiliza diversos suportes para fomentar a leitura crítica nas suas práticas metodológicas?
() Sim (X) Não